

Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO**

**RELAÇÕES DE ALTERIDADE: NARRATIVAS DE/SOBRE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Belém/PA  
2019

**SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO**

**Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com  
deficiência intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Estado do Pará Linha: Saberes Culturais e Educação na Amazônia ao Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**

**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Loureiro, Simone de Jesus da Fonseca

Relações de autoridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual / Simone de Jesus da Fonseca Loureiro; orientação de José de Anchieta de Oliveira Bentes, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

1. Educação de adultos. 2. Educação especial. 3. Identidade. 4. Narrativas.  
I. Bentes, José Anchieta de Oliveira (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 374

---

Bibliotecária: Regina Ribeiro CRB-2 739

**Simone de Jesus da Fonseca Loureiro**

**Relações de alteridade: narrativas de alunos com deficiência intelectual**

Data de aprovação: 23/04/ 2019.

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_. Orientador  
Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes  
Doutor em Educação Especial – UFSCAR/SP  
Universidade do Estado do Pará – UEPA

\_\_\_\_\_. Membro Externo  
Prof. Dr. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
Doutora em Educação – PPGED – UFPA  
Universidade Federal do Pará – IEMCI Mestrado Profissional - PROFLETRAS

\_\_\_\_\_. Membro Externo  
Prof. Dr. Lorena Bischoff Trescastro  
Doutora em Educação – PPGED – UFPA  
Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC

\_\_\_\_\_. Membro Interno  
Prof. Dr. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.  
Doutora em Educação Especial – UFSCAR/SP  
Universidade do Estado do Pará – PPGED – UEPA

*Ser significa ser outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha **o outro nos olhos** ou **com os olhos do outro**.*

*(Mikhail Bakhtin, 2015)*

## **Agradecimento às minhas relações de alteridade ao longo do percurso...**

O primeiro agradecimento é a Deus, com o qual estabeleço uma relação de alteridade de amor infinito, porque Ele me escolheu desde o ventre de minha mãe e me concedeu ratificar, com o mestrado, a importância da relação *eu-outro*.

As primeiras palavras alheias que fomentaram os meus estudos foram as dos meus pais, em especial de meu pai Amadeu Loureiro, que partiu em 2015 para a morada eterna, me deixando, além dos ensinamentos cristãos, a seguinte mensagem: “Filha, eu não tenho muito, você sabe, mas o que posso lhe dar é o apoio para estudar. A maior herança não está em bens, mas no conhecimento!”. Ao lembrar dessas palavras, é impossível não me emocionar ao ponto de as lágrimas escorrerem diante da tela do computador, o que demonstra que a relação *eu-outro* é tão forte que nem a morte é capaz de apagar.

Outra relação de alteridade que preciso registrar é com a minha mãe Valquíria, que sempre me apoiou em todos os momentos da vida e manteve uma relação de total doação expressa na frase: “A minha filha foi feita para estudar”. Ela não mediu esforços para que eu seguisse sempre adiante, me enchendo de privilégios, no sentido de resolver as várias situações da vida diária, enquanto eu escrevia, uma relação de dedicação ao outro, característico do amor materno incondicional.

Antes de cursar o mestrado, além da motivação profissional, social e acadêmica, me veio o seguinte pensamento: “nós passamos pela vida, mas nossas palavras se perpetuam e viram outras palavras pelos olhos do *outro*”. A partir dessa reflexão – de que eu não poderia passar pela vida sem deixar a marca da escrita para outras pessoas –, o meu agradecimento vai às minhas amigas de academia, Adriane Lima e Lúcia Quaresma, que foram as primeiras pessoas que confidenciei o desejo de retomar os estudos acadêmicos.

Meus agradecimentos ao meu esposo, Júnior, que abriu mão de muitos passeios e pescarias, em virtude de eu estar debruçada nos livros, que demonstrou compreensão, mesmo recém-casado, ao me dividir com os estudos de Bakhtin, estabelecendo uma relação de cumplicidade.

Aos amigos da turma do PPGED-UEPA, turma 13, pessoas com quem as relações de alteridade foram mais próximas, Alessandra Almeida, Daniele, Mayane, Ramon, Ellem, Cley e Gabriela, o meu muito obrigada pelas reuniões, na UEPA, na

minha casa e nos restaurantes, que fizeram o mestrado ser mais leve, novamente a importância da relação *eu-outro* evidenciada pela amizade.

Agradecimento a minha irmã de profissão e de academia, Vânia Batista, com quem dividi o orientador e compartilhei angústias e desafios, cada uma com o seu objeto de pesquisa, mas isso não impedia a contribuição do olhar exotópico e amigo, que teve grande relevância nesta pesquisa, resultando em artigos escritos em parceria para revistas, seminários e congressos.

Ao amigo Carlos Evaldo, que reservou um tempo precioso para formatar meu texto de qualificação e o texto final da dissertação, demonstrando que ainda é possível fazer pelo *outro* sem exigir nada em troca. Obrigada, aprendi muito com a sua atitude e desejei-lhe sucesso na escrita do doutorado.

À amiga Sylvia Calandrini, que realizou a revisão textual, e mesmo tendo que defender sua dissertação no mesmo período, abriu uma exceção para o meu texto.

Um agradecimento mais que especial, ao meu orientador, que no começo me desafiava a fazer leituras complexas, que confiou que a tarefa sempre seria realizada. Lembro-me de uma orientação em que eu queria saber qual era a metodologia da pesquisa e a resposta foi assustadora na época: “Você irá construir a metodologia da sua pesquisa, já tem o teórico, veja o que é dialogismo e vá construindo”. Perceber-me nessa construção foi algo extremamente novo, mas o professor José Anchieta nunca me deixou sozinha nesse processo. Quero agradecer ainda ao seu apoio quando me sentia angustiada com os rumos da pesquisa já próximo ao término, e foram abertos horários de orientação extras e palavras como “Você manteve a qualidade em meio às turbulências da pesquisa, e, assim, conseguiu continuar a escrever”. Deixo o meu reconhecimento ao trabalho desse orientador como pesquisador, mas, sobretudo, o seu olhar humano, generoso e amigo. Sendo capaz de compreender que uma aluna mulher também pode ser uma mestranda grávida, que conciliar academia e gravidez é possível.

Fugindo de todo protocolo, agradeço ao filho Daniel, que carrego no ventre, pois algumas coisas eu adiei para viver depois da defesa, como a organização do seu quarto, por outro lado, o estudo da alteridade me reservou a oportunidade de todo dia reservar palavras de valoração positiva desde o ventre para que ele se sinta muito amado.

Aos participantes de pesquisa, em especial aos dois estudantes com Deficiência Intelectual da EJA, que a partir de suas narrativas me ensinaram sobre a relação *eu-outro*, e que cada ser no mundo é singular, que ato é irrepetível. Nesse sentido, a relação dialógica deve caminhar com o olhar do educador.

Aos membros da banca, professoras Isabel Rodrigues, Lorena Bischoff e Ana Paula Fernandes, que desde a qualificação implementaram uma relação dialógica, realizando o exercício da escuta: a escuta das palavras escritas, a escuta propriamente dita ao dar voz ao pesquisador durante a apresentação do trabalho, e assim poder orientar dialeticamente.



## Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar dialogicamente as relações de alteridade e suas implicações na constituição da identidade dos alunos com Deficiência Intelectual da Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma análise minuciosa de suas narrativas. As questões norteadoras são: que relações de alteridade ocorrem nas narrativas dos alunos com DI? Como o estudante com DI se constitui a partir da palavra do outro? Quais valorações ocorrem entre o eu e o outro? A pesquisa apoia-se nos estudos de Bakhtin sobre o conceito de alteridade e sua relação com o conceito de identidade, assumindo que os seres humanos são incompletos e vão se constituindo a partir da relação do *eu* com o *outro*. Essas relações básicas apontadas por Bakhtin – *eu-para-mim*; *eu-para-o-outro* e *o outro-para-mim* – foram essenciais para a formação das categorias de análise que emergiram na pesquisa, revelando as relações de alteridade e ratificando suas influências na constituição do sujeito. Faz-se uma abordagem qualitativa das narrativas dos sujeitos, por entender ser fundamental as observações em um ambiente natural como fonte direta dos dados. Assim, pôde-se exercer uma investigação intensiva, por meio da análise dialógica dos discursos, presentes nas narrativas nos atos comunicativos dos estudantes. Assim, emergiram vinte seis *relações de alteridade* que serviram de parâmetros das interações de cada um dos participantes, que em ato contínuo puderam ser agrupadas em valorações positivas e negativas que contribuíram para a compreensão de que cada ser é único e cada evento, irrepetível. Com isso, teve-se como resultado de pesquisa que a pessoa com deficiência intelectual não é determinada apenas pela sua condição biológica, mas também das interações que constituem ao longo de sua trajetória, como pôde ser constatado em suas narrativas. Por essas razões, a relação *eu-outro*, e, sobretudo as de valorações positivas, são fundantes na identidade da pessoa com deficiência intelectual, dando-lhe mais autonomia, autoestima e avanço na resolução dos conflitos e nas diversas situações da existência humana. Logo, as relações de alteridade evidenciaram que a relação *eu-outro* influencia significativamente na formação do sujeito, sendo pertinente a proposição de que ninguém está condenado a nascer, viver e morrer em uma identidade fixa, mas que quando entra em interação com o *outro*, sai de sua fronteira e retorna ao ponto inicial da sua individualidade sempre modificado.

**Palavras-chave:** Narrativas. Relações de Alteridade. Identidade. Dialogismo.

## ABSTRACT

This work aims to analyze dialogically the relations of alterity and its implications in the constitution of the identity of students with Intellectual Disability of Youth and Adult Education, from a detailed analysis of their narratives. The guiding questions are: what relations of alterity occur in the students' narratives with ID? How does the student with DI form from the other one's word? What valuations occur between the self and the other one? The research is based on Bakhtin's studies about the concept of alterity and its relation to the concept of identity, assuming that human beings are not completed and are constituted from the relation of the self to the other one. These basic relations pointed out by Bakhtin-I-for-me; I-and-the-other and the other-for me-were essential to the formation of categories of analysis that emerged in the research, revealing the relations of otherness and ratifying their influences on the constitution of the subject. A qualitative approach is taken to the subjects' narratives, since they understand that observations are fundamental in a natural environment as a direct source of data. Thus, it was possible to carry out an intensive investigation, through the dialogical analysis of the discourses, present in the narratives in the communicative acts of the students. So, twenty six relations of alterity emerged that served as parameters for the interactions of each of the participants, which in a continuous process could be grouped into positive and negative values that contributed to the understanding that each being is unique and each event is unrepeatable. As a result of this research, it was found that the person with intellectual disability is determined not only because their biological condition, but also because the interactions they constitute along their trajectory, as can be seen in their narratives. For these reasons, the I-other relationship, and especially those of positive values, are foundational in the identity of the person with intellectual disability, giving him more autonomy, self-esteem and advancement in the resolution of conflicts and in the different situations of human existence. Therefore, the relations of alterity have shown that the relationship between self and other influences significantly in the formation of the subject, being pertinent the proposition that no one is condemned to be born, to live and to die in a fixed identity, but when it enters into interaction with the other, leaves its border and returns to the starting point of its ever-changing individuality.

**Keywords:** Narratives. Relations of Otherness. Identity. Dialogism.

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ADD: Análise Dialógica do Discurso  
AEE: Atendimento Educacional Especializado  
AIDS: Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BM: Banco Mundial  
BPC: Benefício de Prestação Continuada  
CA: Carlos  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CENESP: Centro Nacional de Educação Especial  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
CONADE: Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência  
CORDE: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
DC: Diário de Campo  
DI: Deficiência Intelectual  
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
EUA: Estados Unidos da América do Norte  
FMI: Fundo Monetário Internacional  
FNDE: Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação  
GA: Gravação de Áudio  
GV: Gravação de Vídeo  
HIV: Vírus da Imunodeficiência Humana  
JO: José  
LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira  
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais  
MEC: Ministério da Educação do Brasil  
OMS: Organização Mundial de Saúde  
ONU: Organização das Nações Unidas  
PE: Pesquisadora  
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão  
SEESPE: Secretaria de Educação Especial  
SENEB: Secretaria Nacional de Educação Básica  
SIS: Supports Intensity Scale

SP: Estado de São Paulo

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resumo: Levantamento de Artigos (A), Dissertações (D) e Teses (T) nos bancos de dissertações da Capes, BDTD, e Google Acadêmico. ....	27
<b>Quadro 2</b> – Participantes de pesquisa.....	48
<b>Quadro 3:</b> Sumarização das relações que ocorreram no diário de campo e entrevistas .....	135
<b>Quadro 4</b> – Agrupamento das relações básicas de alteridade de José e Carlos ...	140

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 OLHA, REPARA E AUSCULTA PARA PERCORRER OS CAMINHOS DA PESQUISA DIALÓGICA .....</b>	<b>22</b>
2.1 LEVANTAMENTO SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	22
2.2 ARQUITETÔNICA DA PESQUISA .....	32
2.3 OS CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA .....	41
2.4 A ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA .....	43
<b>3 ALTERIDADE EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: O EU E O OUTRO.....</b>	<b>59</b>
3.1 BAKHTIN – O FILÓSOFO DO DIÁLOGO E DA ALTERIDADE .....	62
3.2 COMO NOS CONSTITUÍMOS COMO O SUJEITO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA .....	64
3.3 O ESTUDO DA ALTERIDADE NAS OBRAS DE BAKHTIN.....	72
<b>4 PERCORRENDO OS MODELOS DE INCLUSÃO A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE O EU E O OUTRO .....</b>	<b>79</b>
4.1 MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA .....	79
4.2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	82
4.3 MODELO DA INTEGRAÇÃO .....	85
4.4 MODELO NEOLIBERAL DA DIVERSIDADE .....	89
4.5 MODELO DO BEM-ESTAR SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	97
<b>5 MUITO ALÉM DE MIM PARA O LUGAR EM QUE ACONTECE A ALTERIDADE: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....</b>	<b>103</b>
5.1 O OLHAR EXOTÓPICO DA PESQUISADORA.....	104
5.2 AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE DE JOSÉ.....	105
5.3 AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE DE CARLOS .....	122
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>154</b>
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....	154
APÊNDICE 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	156
<b>ANEXO .....</b>	<b>158</b>
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	158

## 1 INTRODUÇÃO

*Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro?  
[...] Talvez seja necessário retornar a estas perguntas, para construir respostas provisórias que nos permitam conviver com a instabilidade, sem reduzir ao efêmero da informação tão veloz e constante na modernidade.  
[...] Ler para encontrar palavras que se escondem. Ler para fazer dialogarem palavras que se opõem. Ler sem pressa do consumo, ler com o tempo sabendo que o tempo é inexorável. Ler sem deixar-se levar, mas se permitir embalar pelas palavras.*

(João Geraldi, 2015)

O presente trabalho de pesquisa é um convite para nos deixar levar pelas narrativas de alunos com Deficiência Intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais nos remetem ao estudo sobre as relações de alteridade. Nessa construção de sujeitos, inserimos a pergunta basilar “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro” (GERALDI, 2015, p. VIII), isto é, do *alter/outro* que, ao interagir com o *ego/eu*, impede a constituição de uma identidade acabada e passa a constituir uma identidade relacional, que nasce das relações do *eu* com *outro*, do *eu* com o “mundo”.

Esta pesquisa nasce, portanto, de narrativas e percorre o caminho dialógico de Bakhtin (2011), no sentido de um processo dialético para compreendermos o ser humano como sujeito, que se constitui nas relações de alteridades vivenciadas em sua concretude. Desse modo, a pergunta “Quem sou eu?” (GERALDI, 2015, p. VIII) não nos remete à subjetividade, mas à intersubjetividade. Como destaca Barros (2005), a intersubjetividade antecede à subjetividade, já que a relação entre os interlocutores não apenas se funda na linguagem expressa no discurso, mas também se constrói nos próprios sujeitos por meio da interação e, assim, por meio dos sentidos do texto.

Então, para respondermos “quem sou eu?”, é necessário compreendermos “quem é o outro” e, ao mesmo tempo, o que a presença deste *outro* produz na relação com o *eu* [no *eu*]. Logo, não é uma pergunta simples, é algo para ser respondido pelo diálogo, pelas narrativas dos alunos, mesmo que essas respostas sobre o *eu* sejam provisórias ou inacabadas, pois faz parte da incompletude do ser humano. Por esta razão, tal pergunta não pode ser respondida pela lógica da modernidade, pautada na informação superficial, buscando a velocidade da resposta por meio da explicação de uma identidade que se forma apenas pelo *eu* subjetivo.

A resposta sobre “quem sou eu” acontece pela perspectiva bakhtiniana do *eu* que se constitui nas relações de alteridade e, assim, torna-se a questão científica desta pesquisa: como as relações de alteridade influenciam a constituição da identidade dos alunos do AEE da EJA – com Deficiência Intelectual (DI)?

A partir das narrativas dos alunos, por meio da análise dialógica, propomos escutar, ler e posteriormente analisar as narrativas para encontrar palavras. Palavras que estão nas relações de alteridade *eu-outro*, que estão escondidas em um determinado espaço e tempo, dentro de uma arquitetura, pois nenhuma palavra é produzida sozinha. Entendemos aqui *palavra* como enunciado. “Ler para fazer dialogarem palavras que se opõem” (GERALDI, 2015, p. VIII). Palavras que nascem do diálogo do *eu* com o *outro* que podem ser diferentes e antagônicas. Nessa perspectiva, a narrativa é instrumento relevante porque por meio das vozes que ecoam, podemos desvelar a constituição do sujeito de pesquisa por meio de suas relações de alteridade.

Nessa análise dialógica da narrativa, buscamos responder a perguntas norteadoras: que relações de alteridade ocorrem nas narrativas dos alunos com DI? Como o estudante com DI se constitui a partir da palavra do outro? Quais valorações ocorrem entre o *eu* e o *outro*?

Geraldi afirma que, na construção de trabalho dialógico, é fundamental: “Ler sem pressa do consumo, ler com o tempo sabendo que o tempo é inexorável” (GERALDI, 2015, p. VIII). Nesse sentido, tomamos essa afirmação como um procedimento importante para o alcance do objetivo da pesquisa, que é analisar dialogicamente as relações de alteridade e as suas implicações na constituição da identidade dos alunos do AEE da EJA com DI, o que exige uma análise minuciosa das narrativas em que a leitura, releitura, interpretação e reconstrução do contexto são fundamentais.

Desse modo, a narrativa construída por meio do diálogo oportuniza que o pesquisador analise as relações de alteridade por ser um instrumento rico em eventos que traz as falas mais marcantes do encontro do *eu* com o *outro*. Diante do exposto, apresentamos o nosso objeto de pesquisa, que são as relações de alteridades a respeito dos alunos do AEE. Minha<sup>1</sup> realidade educacional é

---

<sup>1</sup> Neste momento da escrita coloco-me no texto na primeira pessoa do singular, para poder falar da minha vivência e o encontro com o objeto de estudo. Esclareço ainda, que apesar de ser um texto de apresentação, utilizarei alguns termos estritamente bakhtinianos, pois não consigo dissociar este



transpassada por tons emotivos-volitivos, porque, de acordo com Bakhtin (2014), o ser humano ao agir valora sobre si e sobre o outro, e isso ocorre pelo lugar único e singular que cada sujeito ocupa no mundo. Dessa maneira, esta pesquisa tem o ato emotivo-volitivo marcado pela minha experiência na graduação de pedagogia e na minha atividade profissional como coordenadora pedagógica.

Apresento o ato emotivo-volitivo por uma educação de relações mais humanas na área educacional, em que a pessoa com deficiência tenha as suas peculiaridades respeitadas e ao mesmo tempo seja incentivada a superar suas dificuldades e tenha suas potencialidades reconhecidas.

Meu primeiro encontro com a temática da educação especial aconteceu quando ingressei na Universidade do Estado do Pará (UEPA), em 1999, na graduação de pedagogia. Naquela época, o curso de Pedagogia era estruturado por habilitações – administração escolar, magistério e educação especial. Sendo que a administração escolar era direcionada para a gestão, supervisão e orientação educacional; o magistério, para a formação de professores de nível médio e, também, para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; a educação especial para atuar no atendimento especializado de alunos com deficiências, aprofundando os estudos e criando estratégias de ensino.

A minha graduação em pedagogia era com habilitação em magistério, porém não conseguia ver a educação compartimentalizada, ou restrita, por esta razão era eminente o querer, ou seja, a vontade de conhecer mais sobre as demais habilitações, e de uma forma bem particular adentrar nos estudos da educação especial e, assim, como forma de complementação daquela formação inicial do magistério, em 2000, fiz o curso de aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na UEPA, essa experiência veio me propiciar um novo olhar sobre o *outro*, ampliando conceitos e atitudes.

O curso em LIBRAS foi o segundo encontro com a educação especial; era ministrado por um professor surdo, que de certa forma me transportava para o mundo do “outro”, ou seja, como *eu* poderia pensar na perspectiva do *outro*. Nesse momento, eu experimentava e reconhecia a relevância da linguagem na constituição das relações.

Nessa interação *eu-outro* aprendi no referido curso várias coisas, dentre elas, que uma pergunta em LIBRAS era caracterizada pela expressão facial; que o verbo quase nunca era flexionado, e, assim, além de todo o vocabulário, datilologia, ou sinais, levei como melhor parte do aprendizado “um pouco daquele outro”, já não era a perfeição do aprendizado da linguagem, mas se ampliava em novas atitudes, pois o convívio com as pessoas surdas construía um novo olhar sobre eles. Por esta razão, dentre tantas relações de alteridade ao longo de minha vida, essa foi uma das mais marcantes.

Naquele período da graduação e do curso de aperfeiçoamento, eu ainda não conhecia a teoria bakhtiniana, mas a pergunta de Galdi (2015, p. VIII): “Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro?” já fazia parte daquela experiência singular. A presença do outro era motivo de modificação, enquanto pessoa e como profissional, e me fazia refletir e buscar uma educação mais responsiva, dialógica e inclusiva.

Anos depois, o terceiro encontro com a educação especial. Em 2008, novamente acontecia a interação entre o ouvinte – *eu* – e o surdo – *outro* –, no momento em que eu ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica com as turmas de EJA fundamental e médio em uma escola pública, dessa vez a educação especial era mais desafiadora e concreta, estudavam seis alunos surdos.

O AEE nesse período era realizado de forma itinerante, ou seja, o professor da educação especial percorria várias escolas por semana, e, assim, na maioria das noites, o aluno ficava sem o apoio especializado, o que era para mim angustiante, porque procurava me colocar de alguma forma no lugar do *outro*: como ficar quatro horas em sala sem ouvir os professores, alguns sabiam ler lábios, mas outros não; percebia o quanto eles eram fortes para um sistema que pouco lhes oferecia, e nessa percepção fazia com que o ato emotivo-volitivo aflorasse no entendimento de uma educação inclusiva mais uma vez. Entendia que a escola era o melhor espaço para que as transformações fossem acontecendo.

Nesse período, como ato responsivo, busquei conversar com os professores, dando algumas orientações básicas, tendo em vista que a Secretaria de Educação não disponibilizava intérprete. Nesse sentido, sugeria que os docentes buscassem falar sempre de frente para os alunos e que fizessem o máximo de anotações no quadro para que os estudantes pudessem acompanhar as aulas. Além disso,

durante a semana buscava filtrar as atividades e repassar à professora da educação especial que fazia o trabalho itinerante.

A dificuldade em ter a regularidade do AEE agravou quando a professora itinerante se aposentou em 2009, os alunos ficaram sem apoio do AEE durante três anos, o que me exigiu uma ação pedagógica, um ato responsivo para que aqueles alunos não fossem excluídos e conseqüentemente evadissem da escola.

Nessa conjuntura, a falta de um especialista em educação especial era um entrave na escola. A maioria dos alunos que necessitava do AEE eram surdos que tinham como principal dificuldade a comunicação com o *outro*, já que de modo geral os professores e alunos ouvintes não conheciam a LIBRAS. Foi quando os conhecimentos do curso de aperfeiçoamento em LIBRAS foram colocados em prática; o lapso temporal de 2003 a 2008 tinha feito com que eu tivesse esquecido muitos sinais, mas, mesmo assim, com o pequeno conhecimento em LIBRAS, eu buscava dar algum suporte para que os estudantes surdos continuassem seus estudos, pois por meio da comunicação em LIBRAS algumas atividades escolares eram viabilizadas.

Ainda nessa circunstância, verifiquei que estava ampliando meus conhecimentos em LIBRAS, com os ensinamentos dos próprios alunos surdos. Desse modo, vivíamos relações de alteridade entre coordenação e os referidos estudantes que propiciava o desejo emotivo-volitivo em conhecer e acompanhar os trabalhos da educação especial, não apenas com os surdos, mas com todos os que viessem a precisar de um acompanhamento pedagógico mais direcionado.

Em 2014, o apoio especializado passou a ser feito no turno da noite com a lotação de profissionais da Educação Especial. Com isso, os alunos puderam ter um melhor acompanhamento e apoio no desenvolvimento de suas atividades, bem como foram recebidos pela escola alunos com outras especificidades, como baixa visão e deficiência física, gerando a necessidade de um maior conhecimento pelo corpo docente e técnico-administrativo sobre a educação inclusiva e como trabalhar em sala de aula. Minha preocupação passou a ser a orientação dos professores da sala regular para trabalharem com os alunos do AEE, por esta razão, como coordenadora, articulei palestras e oficinas, dessa vez, incluindo a cegueira, a baixa visão, a deficiência intelectual e a síndrome de Down. A escola passava a ter muitos “outros” alunos que precisavam de um novo olhar, novas atitudes, novas experiências de escola.

Desse modo, aquela vivência singular com a diversidade de alunos se tornava mais significativa à medida que verificava neles, pessoas únicas, com características próprias, irrepetíveis – linguagem, ritmo, expressões – que cada vez mais legitimavam a sua importância na escola. Passei a ter um olhar oblíquo, ou seja, ver a educação por diversos ângulos, que no caso o desafio da inclusão em circunstâncias reais fazia com que o meu olhar intercruzasse com posturas e vozes tanto dos professores como dos alunos, e que cada um tinha a sua relevância para a construção de uma educação dialógica, em que as diferenças emanavam no espaço escolar. Nessa conjectura a escola era importante para os alunos com deficiência, mas sobretudo a presença deles era fundamental para a construção de novas relações no âmago da escola.

Por essa razão, percebia a importância de identificar as situações de alteridade na escola, pois algumas relações analisadas irão refletir na inclusão ou na exclusão do aluno. Considerei na inclusão os momentos em que as relações se revelavam como momento de ética, de respeito às diferenças, de interação que reconhecem as potencialidades do aluno do AEE; enquanto que a exclusão se revelava em relações que inferiorizavam, que não respeitavam as diferenças, que não reconheciam a capacidade do aluno com deficiência.

Em 2015, tive a oportunidade de ter alunos com DI; percebia nos professores certo receio, pois até então a demanda da escola era para alunos surdos, deficientes físicos e com baixa visão. No decorrer daquele ano, pude observar a relação dos alunos com os professores e com os demais funcionários, que oscilava entre estranhamento e empatia.

No que concerne ao estranhamento, observava certo receio ou reserva em que os profissionais da escola – professores e corpo técnico-administrativo – tinham em falar com os alunos, pedindo por várias vezes a minha presença ou da professora da educação especial, no sentido de representar os alunos, como se eles não fossem capazes de se expressar ou de se relacionar. Por outro lado, eu percebia a empatia que se apresentava em atitudes de acolhimento, quando colegas ou professores buscavam se aproximar dos alunos e conhecer um pouco sobre sua trajetória escolar.

No final do ano de 2016, iniciei na escola uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de São Carlos (SP) em Parceria com a Universidade do Estado Pará, intitulada “Adaptação e Validação da Escala de Intensidade de Apoio –

*Supports Intensity Scale* (SIS) em Inglês – para o Brasil: uma contribuição para avaliação funcional de jovens e adultos com deficiência intelectual”, em que os responsáveis de dois alunos com DI matriculados na escola foram entrevistados.

A pesquisa, em sua metodologia, estabelecia a participação dos responsáveis e dos respectivos alunos na entrevista. Embora o caráter do formulário fosse quantitativo, durante a aplicação os responsáveis acabavam narrando sobre a vida dos seus filhos, com seus fatos singulares.

Durante a pesquisa que eu acompanhei, o pai falou de seus dois filhos, que tinham a mesma deficiência, mesma “criação”, entretanto, tinham características bem distintas: um era muito extrovertido e o outro mais introvertido; um tinha facilidade em realizar tarefas em casa e no trabalho, porém com muita dificuldade na escrita e leitura, enquanto o outro lia palavras e pronunciava algumas palavras em inglês, mas tinha pouca autonomia nas atividades diárias, como locomoção.

Então, eu, ao pesquisar sobre as relações de alteridade de alunos com DI, percebia a importância de suas experiências em relação ao *outro*, tanto aquelas que eram includentes como as que eram excludentes. Refletia sobre a necessidade de acolher o aluno no espaço escolar de uma forma diferente daquelas experiências excludentes relatadas por ele e pela família, o que me levou a pensar sobre a importância do estudo sobre a alteridade tendo como base a teoria bakhtiniana, em que a relação *eu-outro* é pertinente para a construção do sujeito, que uma pesquisa com esse olhar ajudaria a desvelar como os alunos com deficiência intelectual, já no contexto de inclusão, se relacionam com o *outro* e vice-versa, bem como estas relações refletem em suas vidas.

A realização da aplicação dos formulários de entrevista levou-me a pensar como seria interessante uma pesquisa em que os alunos pudessem narrar fatos cotidianos, e, assim revelar momentos de diferentes relações de alteridade. Foi neste momento que me suscitou a possibilidade de pesquisar sobre alunos assistidos pelo AEE.

Em um primeiro momento, realizei pesquisa sobre a pessoa com DI buscando estudos da Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), entretanto, os trabalhos se revelaram do tipo experimental, então, decidi ampliar a pesquisa levantando dados em outras plataformas de teses e dissertações. Elegi campos pouco abordados, tendo apenas definido os sujeitos de pesquisa, porém o objeto de pesquisa era um desafio a ser delimitado. Em ato

contínuo sobre as possibilidades de percursos metodológicos, li o livro *Metodologia da narrativa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*, e participava da disciplina eletiva do mestrado em educação da UEPA – “Dialogismo e Educação” – deparava-me com algumas proposições para o desenvolvimento do trabalho, o que me fazia atentar para a narrativa de alunos do AEE, a partir da concepção bakhtiniana de que somos incompletos, que nos constituímos também a partir do “outro”, ou seja, pelas relações de alteridades.

Dessa forma, a inquietação de pesquisa sobre as relações de alteridade partiu da minha vivência na escola, a qual propiciou levantar novas percepções sobre a pessoa com DI, no caso de dois alunos com DI que eram irmãos, buscando compreendê-la na sua integralidade, vendo como um sujeito se constitui a partir da interação com o *outro* em situações reais, dentro de uma arquitetura, em que o ato do *outro*, a palavra do *outro* transforma o *eu*, o que acontece pelas relações de alteridade e, assim foge do viés da determinação biológica, que na maioria das vezes limita a pessoa com DI a uma identidade única e generalizante.

Desse modo, a pesquisa sobre a ótica bakhtiniana nos possibilita discussão acadêmica e profissional – acadêmica no sentido daqueles que ainda se encontram em sua formação inicial, e profissional para aqueles que atuam em escolas e estão em formação continuada – a partir da análise dialógica das relações de alteridade e as valorações que lhes são atribuídas, percebendo que cada indivíduo tem a sua incompletude e que as pessoas com DI também estão incluídas nesse processo precisando ser reconhecidas no espaço escolar e fora dele.

Nessa perspectiva, as percepções de alteridade são primordiais para compreender como elas influenciam na identidade. Agora, é necessário pensar em uma identidade expandida, pois considera o *outro*, ou seja, uma identidade que se dá a partir da alteridade.

Retomando a citação de Geraldi, convidamos os apreciadores desta pesquisa a lerem este trabalho, “sem deixar-se levar, mas se permite embalar pelas palavras” (GERALDI, 2015, p. VIII). Embalar-se pela discussão da identidade pela ótica da alteridade, embalar-se pelas relações de alteridade que serão analisadas por meio da metodologia utilizada pelo Círculo de Bakhtin, que nesta pesquisa é a Análise Dialógica do Discurso, embalar-se pelas narrativas dos estudantes, e por fim embalar-se na perspectiva de que em cada seção desta dissertação ocorra a relação de alteridade entre o autor – pesquisados/pesquisador – e os leitores.

As seções que percorreremos neste texto estão organizadas a partir desta introdutória, que apresenta as inquietações, a motivação da pesquisadora. A segunda delinea os caminhos teórico-metodológicos, os cuidados éticos com a pesquisa e como foi se constituindo o método da análise. A terceira explica as interações *eu-outro* com base na teoria de Bakhtin, apresentando o autor como o filósofo do diálogo e da alteridade, aprofundando a discussão do estudo a partir de três escritos: *O autor e a personagem*, escrito em 1924, presente na coletânea *Estética da criação verbal*; *Apontamentos de 1970-1971* e *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito nos anos de 1919 a 1921. A quarta seção percorre os modelos de inclusão a partir da relação *eu-outro* e discute cinco modelos de inclusão. A quinta seção cuida das análises das narrativas dos sujeitos da pesquisa a partir de um olhar exotópico. Descreve, por meio de categorias, as relações de alteridade que os sujeitos estabelecem com o *eu* e o *outro*. A última se reporta às considerações, interligando o aporte teórico e metodológico e análise dos dados.

## 2 OLHA, REPARA E AUSCULTA PARA PERCORRER OS CAMINHOS DA PESQUISA DIALÓGICA

### *A Máquina do Mundo*

*Olha, repara, ausculta: essa riqueza  
Sobrança e toda pérola, essa ciência  
Sublime e formidável, mas hermética.*

*Essa total explicação da vida,  
Esse nexa primeiro e singular  
Que nem concebes mais, pois tão esquivo.*

*Se revelou ante a pesquisa ardente  
Em que te consumiste... vê, contempla,  
Abre teu peito para agasalhá-lo.*

(Carlos Drummond de Andrade, 2012)

### 2.1 LEVANTAMENTO SOBRE A TEMÁTICA DA PESQUISA

Realizar uma pesquisa, como sugerem os versos de Carlos Drummond de Andrade, exige do pesquisador um olhar minucioso, singular, com o olhar que olha, repara e ausculta, sendo a riqueza a própria pesquisa, em que a pérola se revela pelo objeto, isto é, pelas relações de alteridade, em que a ciência humana é estudada pelo pensamento teórico-metodológico de Bakhtin (2011; 2014; 2017) e Volóchinov (2017) em uma perspectiva de uma análise dialógica e auscultando narrativas de alunos do AEE a partir de uma visão de que

a palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2015, p. 337).

A pesquisa tem como foco de análise a palavra – entendida aqui como enunciados, discursos, narrativas – em um movimento dialógico em que a percebe como um ato responsivo do pesquisador. Saber ouvir e reconstruir o contexto da narrativa é a tarefa daquele que opta pela Análise Dialógica do Discurso. Fazer essa escolha não é simples, pois muitos são os passos a serem construídos durante a pesquisa para que o dialogismo aconteça a partir da perspectiva bakhtiniana em que a vida e a teoria se inter cruzam, em que a intersubjetividade primordialmente está em foco e com ela a discussão de identidade seja alargada pela alteridade – uma identidade aberta, inconclusa e inconstante com a transformação pelo diálogo do *eu* com o *outro*.



De acordo com Ponzio (2016a), o diálogo não é uma concessão do *eu*, na realidade já faz parte da constituição do *eu*. Nesse sentido, o diálogo não pode ser compreendido como um presente do *eu*, ao contrário, o *eu* que é presenteado pelo diálogo, pois somente nessa interação do *eu* com o *outro* acontece a condição dialógica que impede o fechamento e contribui para uma identidade aberta, em constante movimento. Assim, o diálogo em uma perspectiva bakhtiniana é o impedimento da constituição de uma identidade definida, fechada e acabada. Por mais que o sujeito tente fugir do encontro com o *outro*, por mais que evite ou que diga “eu tenho autonomia”, “eu sou assim mesmo”, nesse caso, percebe-se que tanto a autonomia quanto a característica que o sujeito se atribui são frutos da relação do *eu* com o *outro*.

Na busca dessa perspectiva dialógica, o tema da pesquisa foi se delineando de modo bem singular, em que a apropriação dos conceitos bakhtinianos também foi para o pesquisador momento de leitura, escuta e reflexão. Leitura ao debruçar-se nas obras e trabalhos do Círculo de Bakhtin, reflexão ao internalizar o que paulatinamente sua consciência conseguia ir relacionando a momentos da vida, a partir do exercício de escuta da narração dos pesquisados. Então, tornam-se claras algumas abstrações teóricas, faz sentido, deste modo, o ato da leitura que se completa pela pesquisa de campo.

A pesquisa de campo se torna “essa total explicação da vida”, esse “nexo primeiro singular”, dos versos de Drummond (ANDRADE, 2012), tendo como o elemento da explicação, nesta pesquisa, a análise dialógica e sendo o sentido singular, propriamente, a singularidade dos sujeitos pesquisados que, por meio de suas narrativas, trazem as vozes dos discursos que possibilitam criar as categorias de análise que emergem nas relações de alteridade.

O pesquisador, ante o caminho teórico-metodológico, com a delimitação do objeto de estudo, teve que minuciosamente construir possibilidades de temas, desbravar e compreender seus sujeitos, levantar dados sobre o que já havia nas dissertações e teses.

Desse modo, a pesquisa foi seguindo em sua arquitetônica a partir dos acontecimentos investigativos e sobre a base teórica dialógica. Visualizando-me como pesquisadora, incluindo-me a partir desse momento nesta seção como um narrador na 1ª pessoa do singular, eu o faço para expressar o movimento dialógico entre o pesquisador, os sujeitos pesquisados e conseqüentemente as relações de

alteridade. Faço a analogia aos versos de Drummond, declaro-me esse pesquisador que, no passo a passo da pesquisa, foi sendo revelada como ardente, como angustiante, que em parte consumia-me e no mesmo instante abria-me para o novo, contemplava não no sentido poético, mas de modo a refletir sobre a realidade até ir compondo a análise dialógica, em que cada palavra escrita era como se fosse o momento que abria o meu peito para agasalhá-lo, para acolher e revelar o que aprendi a partir das narrativas.

Agora irei discorrer como a pesquisa foi se delineando, como foi o encontro com o objeto de estudo, os trajetos e os diálogos travados. Inicialmente com intuito de ampliar o conhecimento acerca da discussão das relações de alteridade, bem como a questão da narrativa foi realizando um levantamento de dados que se aproxima do Estado da Arte<sup>2</sup>.

A aproximação do estado da arte, como o próprio nome sugere, faz parte da ação minuciosa, a arte de pesquisar sobre temas. Estes são levantados por meio de descritores, e o resultado pode revelar o que já foi dito, escrito sobre a temática de estudo, portanto, parte de um diálogo entre o “eu” pesquisador incipiente e os “outros” pesquisadores mais experientes que já concluíram suas análises, e, desta forma, apontam caminhos, leituras, descobertas e resultados. Portanto, o objetivo desse levantamento é

compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área do conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações [...] (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39).

Nessa perspectiva, por meio de aproximações com a pesquisa de Estado da Arte, acontece uma relação dialógica entre o meu “eu” pesquisador e os “outros” pesquisadores quando leio as dissertações, teses e artigos, ocorrendo um deslocamento do pesquisador em direção a outras pesquisas. Este diálogo não é apenas a minha pesquisa, mas existem outros trabalhos que orientam, agregam, entram em conflitos, isso faz com que aconteça um aprofundamento sobre o aporte teórico, bem como faz com que fiquem mais claras para o pesquisador as escolhas

---

<sup>2</sup> Este levantamento se aproxima da pesquisa de estado da arte, embora seja apenas inicial e que utiliza elementos dessa metodologia, sem aprofundamentos e descrições densas.

epistemológicas, o marco teórico-metodológico, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise. Nesse sentido,

estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos na construção da teoria e prática pedagógica, aponta restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e conhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A aproximação com o Estado da Arte partiu do campo de pesquisa educacional com a temática central “as narrativas de alunos do atendimento especializado e as relações de alteridade”, com a finalidade de ampliar as discussões acerca das relações de alteridade do aluno com DI. A partir dessa temática, foram realizadas algumas tentativas de descritores, sendo que os que tiveram melhor resultado foram: narrativas, deficiência intelectual e alteridade. Nesse levantamento de trabalhos, utilizei como fonte de pesquisa o banco de dados de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD) e o *Google Acadêmico*, os quais possuem um acervo bem vasto de publicações.

Ao acessar esses bancos de dados, quando se refinava a pesquisa para o campo da educação na plataforma, não apareciam trabalhos com os descritores propostos, então a investigação teve que ser de forma mais geral, quando observamos que alguns trabalhos estavam vinculados a outras áreas do saber, como é o caso da saúde. Desse modo, apareceram 02 (dois) artigos, 01 (uma) tese e 05 (cinco) dissertações relacionadas às narrativas e à deficiência intelectual.

Na aproximação do estado da arte foram realizados procedimentos aqui a serem descritos:

1) Delimitação de descritores: no mês de abril de 2017, foi feita primeira consulta ao banco de dados da CAPES. Nesse primeiro momento foi pesquisado o descritor “deficiência intelectual” como a delimitação de pesquisa. Quando preenchido o descritor na barra de busca, apareceram no campo das dissertações 15.462 e no das teses 5.524; pelos títulos e resumos dos trabalhos foram sendo organizadas prováveis pesquisas com temas que haviam sido pouco pesquisados, que de repente poderiam dar suporte ao trabalho. Entretanto, observou-se que seria preciso refinar as áreas ou inserir mais descritores para uma melhor limitação de

trabalhos afins. Então, novas pesquisas foram realizadas. A partir do refinamento da pesquisa, na opção grande área do conhecimento, foi selecionado: ciências humanas e na opção área de conhecimento, da avaliação, área de concentração, nome do programa em todos selecionados “Educação”. Nesse refinamento, foram preenchidos os descritores definidos com duas palavras “Deficiência intelectual” e “Narrativa” que nesse caso constavam 25.534 dissertações e 8.889 teses. Apesar do quantitativo de pesquisa, observou-se que poucos trabalhos traziam os dois descritores relacionados em um mesmo título, outros que, ao ler o resumo, poderiam contribuir com o presente trabalho.

Sobre a pesquisa na Plataforma Sucupira, alguns trabalhos não estavam disponíveis na íntegra digitalmente, sendo necessário recorrer ao banco de dados da biblioteca dos programas de pós-graduação, como foi o caso da tese “História de vida de alunos com Deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito” (ANTUNES, 2012); “Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva” (VASCONCELLOS, 2008) e “Deficiência Mental, escolarização, narrativas: a Terceira Margem do Rio” (GAI, 2008).

Uma nova tentativa com três descritores – narrativa, deficiência intelectual e alteridade – foi realizada sendo que sem o refinamento em ciências humanas ou em educação, apesar de apresentar um universo de 694.139 e tese 227.556, poucas contemplavam os três descritores simultaneamente.

Recorrendo ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizando a busca com o filtro por assunto a quantidade de dissertações e teses diminuía consideravelmente para 71 resultados, entretanto, não havia trabalhos que se aproximavam da temática, sendo encontrados os trabalhos com narrativas de “Questões invisíveis e as histórias contadas pelos jovens: Deficiência Intelectual e vulnerabilidade ao HIV/AIDS” (SODELLI, 2010).

Ainda, como pesquisa complementar, recorri ao *Google Acadêmico* e foram encontrados dois artigos.

2) O tempo de pesquisa no banco de dados: ao longo de 2017, a consulta foi sendo periodicamente atualizada com a finalidade de inserir possíveis leituras de trabalhos, sendo dedicado ao mês de abril, uma semana em setembro e dois dias em dezembro.

Esse levantamento da temática da pesquisa exige do pesquisador um tempo e a leitura de prováveis títulos e resumos. Certamente é uma evolução significativa ter acesso aos trabalhos de forma digital; a criação dos filtros ajuda durante a pesquisa, porém mesmo com todos esses recursos, ainda não se tem a possibilidade de combinação dos resultados com os descritores propostos em um só título de pesquisa, exigindo do pesquisador uma seleção cuidadosa dentro o universo dos resultados. Para compreender como foi realizada essa aproximação do estado da arte e conhecer sobre os artigos, dissertações e tese elencadas, apresenta-se o seguinte quadro 1:

**Quadro 1 – Resumo: Levantamento de Artigos (A), Dissertações (D) e Teses (T) nos bancos de dissertações da Capes, BDTD, e Google Acadêmico.**

Autor A/D/T/ ano	Título	Objetivo <sup>3</sup>	Tipo de pesquisa	Principais autores
VASCONCELLOS, Karina de Mendonça. D/2008	“Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva.”	Visa compreender as representações sociais do deficiente na escola.	Teoria das Representações Sociais. Abordagem plurimetodológica	Moscovici Nóbrega Almeida Morin Santos Jodelet
GAI, Daniele Noal D/2008	“Deficiência mental, escolarização, narrativas: A Terceira Margem do Rio”.	Analisar os sentidos atribuídos por eles ao processo de participação e escolarização no ensino comum.	Narrativas observação participante, análise de documentos	Vigotski e Bakhtin
SODELLI, Fernanda Guilardi. D /2010	“Questões Invisíveis e as Histórias Contadas Pelos Jovens: Deficiência Intelectual e Vulnerabilidade ao HIV/AIDS.”	Analisar o que influencia na vulnerabilidade ao HIV.	História de vida/ análise do conteúdo.	Glat, Valle, Ayres, Caregnatto.
SCHÜTZ, Fernanda Dias Art/ 2012	“Linguagem, dialogismo e subjetividade: a relação o eu/outro na interação da família e uma criança com deficiência”.	Analisar as relações entre o eu/outro (a família e a criança com deficiência).	Análise dialógica de BAKHTIN	Bakhtin
ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. T/2012	“História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar, e a constituição do sujeito.”	Compreender o processo de inclusão dos alunos DI.	História de vida Abordagem psicossocial	Glat, Augras, Ferrarott
LOPES, Pedro. Art/ 2012	“Deficiência intelectual e identidade: notas a partir de trajetórias pessoais”.	Selecionar narrativas que dão ênfase às experiências de identidade “deficiente”.	História de vida	Davis, Gilroy, Haraway, Diniz, GLAT,

<sup>3</sup> Os objetivos foram sumarizados pela pesquisadora, por isso a ausência de aspas.

PEREIRA, Josiane Eugenio. D/2013	“História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)”	Investigar como se lembram e re/interpretam a sua condição de ser-no-mundo.	História Oral de vida	Glat, Bosi, Aries, Mantoan, Benjamin
CASTANHEIRA, Andrea De Oliveira. D/2014	“Deixa que eu falo: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual.”	Descrever e analisar o discurso de cinco alunos DI entre 14 e 27 anos, incluídos em turmas regulares,	História Oral ou auto Bibliográfica.	Bakhtin Vigotski e Foucault

Fonte: Elaboração própria (2018).

Após a leitura dos oito trabalhos – tese, dissertação e artigos –, observei que, dentre as metodologias, três eram voltadas para a história de vida, duas para história oral, duas para análise dialógica e uma para as representações sociais. Desse modo, os trabalhos, embora tivessem a narrativa como centro da pesquisa, diferenciavam-se a partir dos seus aportes teóricos, bem como dos procedimentos metodológicos. Por exemplo, na pesquisa baseada na história de vida se utilizavam os relatos de memória, em que o pesquisador tinha o papel da escuta e a pessoa com deficiência era quem tinha a fala valorizada, ou seja, este era o centro da pesquisa.

Já as narrativas relacionadas à história oral tinham a característica marcante do relato de um fato social ou histórico, procurando ouvir vozes que não foram contempladas na história oficial, ou seja, valorizava vozes que foram silenciadas ou invisibilizadas. As histórias orais ajudavam a constituir um documento, um registro sobre um determinado momento histórico.

No trabalho de Vasconcellos (2008), “Convivendo com a alteridade: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva”, que agregava três descritores bem relevantes – narrativa, deficiência e alteridade – teve aproximação pela discussão sobre a alteridade *versus* a identidade com base em autores como: Moscovici; Duveen; Jodelet e dando ênfase à questão do valor social atribuído ao indivíduo. Sobre a contribuição metodológica, apresentou instrumentos bem característicos da abordagem das representações sociais com a utilização de questionário, grupo focal, entrevistas, desenhos, construção coletiva de histórias e classificação de palavras. Ainda, identificou-se que o conceito de alteridade está ligado ao autor base, bem como a metodologia que está relacionada à concepção epistemológica.

Dentre os trabalhos encontrados que mais se aproximaram do referencial teórico-metodológico da pesquisa foram: a dissertação “Deficiência mental, escolarização, narrativas: a Terceira Margem do Rio” (GAI, 2008 p.1) e o artigo “Linguagem, dialogismo e subjetividade: a relação eu/outro na interação da família e uma criança com deficiência” (SCHÜTZ, 2012, p. 1).

No que concerne à dissertação de Gai (2008), a pesquisa tinha como sujeitos alunos com DI, que frequentavam o ensino regular, com relações de suas narrativas e uma análise com abordagem bakhtiniana. Nesse processo, a pesquisadora tinha o dever com o ato responsivo. A metodologia usada por Gai (2008) apontou que foram utilizadas como ações: observação participante, entrevista, análise de documentos, além de investimentos na relação entre a produção artística e as temáticas da investigação.

A dissertação de Gai (2008) teve desde o seu título, “Deficiência mental, escolarização, narrativas: a terceira margem do rio”, a construção do texto sendo construída por metáforas, fazendo a analogia com a obra de Guimarães Rosa e a linha teórica voltada em Bakhtin e Vygotsky. No que se refere à fundamentação em Bakhtin, partiu-se de que o *eu* é constituído também pelo *outro*, em uma relação dialógica ou polifônica. Nesse sentido, aproxima-se da discussão de alteridade em algumas partes do trabalho, apesar do objeto de pesquisa ser relacionado à investigação do que chamou de deficiência mental e dos processos de escolarização no ensino comum.

Sendo assim, embora o trabalho de Gai tenha outro recorte epistemológico e histórico, a forma como discute e constrói o estudo sobre a constituição do sujeito pela intersubjetividade, torna-se ímpar e se aproxima da discussão de alteridade pela ótica bakhtiniana. Por exemplo, Gai (2008) afirma sobre a alteridade ser o “exercício que nos leva até o lugar do outro, em que esse outro é entendido como semelhante e ao mesmo tempo diferente. E, de maneira nenhuma, tomamos, fraudamos ou direcionamos o lugar do outro, o olhar do sujeito com deficiência” (GAI, 2008, p. 39). Ainda sobre as narrativas dos alunos com Deficiência Intelectual acrescenta,

somos capazes de compreender/viver/ler o conto enunciado/vivido/escrito pelos sujeitos com deficiência e, assim, assumir o outro em nós? Com tal tirocínio, poderíamos nos aproximar, reconhecer, ler o conto, coadjuvar e manifestar prazer, insatisfação ou não manifestar reação moral? O que eu

quero dizer é que podemos ir até o lugar, mas não assumir o lugar do outro [...] (GAI, 2008, p. 39).

O lugar está relacionado tanto ao pesquisador, ao conseguir se distanciar para fazer sua análise, como à importância de a narrativa ser do próprio deficiente, pois na maioria dos trabalhos acadêmicos as narrativas são sobre os alunos com deficiência, contadas por pais, professor do AEE, fonoaudiólogo, terapeuta etc., como se o deficiente não fosse capaz de contar sua trajetória de vida. Sendo assim, além da aproximação teórica metodológica, a dissertação da Gai (2008) tem em comum o fato de pesquisar a oralidade dos próprios alunos, deixando que eles falem de si, que a voz do outro surja durante a narrativa.

No caso de Gai, o que importa é o processo de escolarização, ou seja, a inclusão. No caso do trabalho “Narrativas de alunos do atendimento educacional especializado: relações de alteridade”, a análise não está centrada na inclusão, mas nas interações do *eu* e do *outro* em uma perspectiva que o sujeito vai se constituindo, sobretudo pela palavra do *outro*.

A pesquisadora Gai (2008) relata que em sua metodologia retirou tanto das narrativas orais, como da observação, das produções dos alunos na aula de arte, elementos que propiciaram a construção da pesquisa, indo além da transcrição das narrativas orais, ou ainda dos dados explícitos, estabelecendo uma relação dialógica, na qual a participação do pesquisador é importante, no sentido, de perceber durante a entrevista o discurso, os gestos e o silêncio, que também revelam a relação do sujeito com o objeto de estudo.

Ainda a partir da dissertação de Gai (2008), observei a relação de alteridade entre pesquisado e pesquisadora, no sentido de perceber que na abordagem de movimento dialógico, a pesquisadora teve um olhar aguçado para interpretar não apenas áudios ou atividades da disciplina de arte, mas também as emoções que tomavam conta dos entrevistados, que nesse caso foram de alunos com DI. Dentre os entrevistados, embora todos tivessem aceitado a pesquisa, no decurso do processo um deles resolveu se calar, negar a sua fala, e por vezes, não se apresentar nos dias marcados, nesse caso, esse calar-se também era uma forma de resposta, que apareceu como elemento de análise.

Desse modo, a leitura do trabalho de Gai (2008) contribuiu para o aprofundamento teórico e ao mesmo tempo lançou o desafio da construção de uma metodologia dialógica em que tanto pesquisador como pesquisados são relevantes



no resultado da pesquisa. Além disso, a necessidade de se ampliar as discussões, bem como caminhos teórico-metodológicos em que as relações de alteridade sejam analisadas.

No que concerne aos artigos de Lopes (2012), “Deficiência Intelectual e identidade: notas a partir de trajetórias pessoais”, e de Schütz (2012), “Linguagem, dialogismo e subjetividade: a relação o eu/outro na interação da família e uma criança com deficiência”, estes oportunizaram reafirmar as diferenças entre a narrativa para a constituição de uma história de vida e de uma narrativa voltada para discussão com base dialógica.

Nesse sentido, enveredar por mais leituras ajudou a compreender a riqueza em trabalhar com narrativa, percebendo as diferentes abordagens, que mesmo partindo de um mesmo campo de estudo, como é o caso do educacional, dependendo da opção epistemológica, do suporte teórico-metodológico a pesquisa vai se constituindo singular com características e procedimentos de análise interligados, correlatos para que a pesquisa seja coerente para alcançar os objetivos e assim dialogar com a pergunta central da pesquisa.

Portanto, o levantamento sobre a temática é um exercício que proporciona muitas descobertas, discussões que auxiliam na reflexão do pesquisador sobre o seu objeto. Então, ao realizar as leituras de abordagens diferentes da perspectiva bakhtiniana, a pesquisa foi se constituindo sobre a relação do pesquisador e pesquisado, o marco teórico, possibilidades, metodologias de análise que se poderiam construir a partir dos fundamentos teóricos de Bakhtin.

Logo, se o presente trabalho é desenvolvido com base em Bakhtin, a metodologia deve ser construída apoiada no dialogismo, então, o caminho metodológico a ser construído precisa buscar métodos e técnicas que proporcionem uma análise dialógica, que nesse caso é por meio das narrativas dos alunos. Compreendendo que “[...] o conceito de dialogismo, vinculado indissolivelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem” (SOBRAL, 2009, p. 33).

Ao longo do levantamento da temática, verificou-se que os raros trabalhos de narrativas com alunos com DI, em uma perspectiva bakhtiniana, reforçaram a necessidade em se realizar o presente trabalho, partindo de uma análise dialógica do discurso. Sendo assim, os sujeitos de pesquisa e o objeto de estudo foram se definindo e, ao mesmo tempo, se firmando como relevantes na discussão de

alteridades, que são investigadas a partir das narrativas de dois alunos com DI de uma mesma família, com a complementação de outros participantes – pai, tia, professora do AEE e da sala regular que ajudaram na construção da narrativa dos pesquisados.

## 2.2 ARQUITETÔNICA DA PESQUISA

Na arquitetura, para Bakhtin, aparecem os valores morais e físicos do homem estético, bem como os acontecimentos particulares, sociais e históricos. Por essa razão, em nossa pesquisa, ora se vê o sujeito em seu modo particular, ora se vê em um contexto mais amplo, isto é, como os pesquisados se constituem historicamente, buscando ver a experiência real do *eu* com o *outro*, ou seja, a arquitetura não é algo projetado ou pensado, ela é algo vivido. Nessa conjectura nossa análise dialógica tem como imprescindível a visão de que

[...] a arquitetura real do mundo realmente experimentado da vida - o mundo da consciência participante e realizadora. O que nós vemos antes de tudo é a fundamental e essencial diferença arquitetônica de significância entre minha própria única unicidade e a unicidade que qualquer outro ser humano - tanto estético como real, entre a experiência concreta de mim mesmo e minha experiência de um outro. O valor concretamente afirmado de um ser humano e o meu próprio valor-para-mim são radicalmente diferentes (BAKHTIN, 2014, p. 171).

Para compreender a arquitetura em que se encontram os pesquisados foi necessário reconstruir o contexto em que eles estão inseridos, nesse caso, são estudantes que participam da EJA, modalidade de ensino oferecida pelas escolas públicas e particulares com a finalidade de ofertar educação às pessoas que não concluíram seus estudos na idade estabelecida por lei em nível fundamental ou médio, estando fora da faixa etária para cursar as turmas do ensino regular. Sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, Jardimino e Araújo (2014, p. 175) afirmam que “é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo com histórias e trajetórias plurais [...]”. Para esses autores, essa modalidade de ensino deveria ter a preocupação com a formação social dos alunos, que trazem consigo saberes e experiências diversificadas.

Desse modo, a EJA é a modalidade de ensino marcada por um público bastante diversificado com jovens, adolescentes, adultos e idosos, dentre eles, uma parcela de pessoas que necessita do AEE. Esses sujeitos, por vezes, têm histórias de exclusão e abandono do convívio escolar; entretanto, o retorno destes para as

salas de aula acontece como reflexo de nunca terem deixado de ser sujeitos histórico-sociais que, nesse contexto, estão em busca do reencontro com o espaço escolar: essa nova reinserção remete às novas oportunidades de experiências de convívio escolar e, por conseguinte, nova interação do *eu* com *outro*. Nessa perspectiva,

a EJA não seria apresentada para os educadores e educandos como um tempo de recuperar percursos não feitos, mais seria o tempo-espço de chegada de pessoas jovens e adultas, e até adolescentes, carregadas experiências sociais, econômicas, especiais de segregação e de resistências por direitos (ARROYO, 2017, p. 113).

Arroyo (2007) argumenta que a nomenclatura genérica de EJA oculta às diferenças, já que são sujeitos plurais – pobres, desempregados, negros – que lutam pela sobrevivência, sendo marcados pela exclusão e marginalização, então, não são simplesmente jovens-adultos que decidem retornar à escola. Defende ainda uma reconfiguração da EJA no sentido de um reconhecimento das especificidades dos jovens-adultos a partir de suas trajetórias, de seu protagonismo social e cultural. Mediante esse olhar, a reconfiguração da EJA “[...] virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares” (ARROYO, 2007, p. 30).

A escola é uma instituição referendada como lugar de ensino, mas além da aprendizagem, metodologias e currículos, está repleta de saberes que se concretizam a partir das relações de alteridades, que Bakhtin (2017) explicita que para cada sujeito todas as palavras se complementam na palavra alheia, constituindo-se em uma tensão, designada como dialogismo. No âmbito da escola essas relações são protagonizadas pelos seguintes sujeitos: aluno – aluno; aluno – professor, aluno – porteiro, aluno – coordenadora pedagógica, aluno – diretora e aluno – família.

Ao estudar essas relações de alteridade na EJA com alunos do AEE é importante desconstruir as valorações negativas historicamente que lhes são atribuídas, que segregam e excluem, bem como construir valorações positivas que acolham, valorizem suas experiências e potencialidades.

Essas valorações, em uma perspectiva bakhtiniana, são expressas por meio dos enunciados produzidos durante a interação entre o *eu* e o *outro*, ou seja, pelas relações de alteridade. Nesse aspecto, ao realizar a análise dos enunciados é importante compreender que

uma valoração saudável permanece na vida e já a partir dela organiza a própria forma da enunciação e sua entonação, apesar de estar distante de aspirar a uma expressão adequada no conteúdo da palavra. Tão logo a valoração migra das situações formais até o conteúdo, se pode dizer, com toda segurança, que se está preparando uma re-valorização. Uma re-valorização fundamentada desta maneira não se encontra no conteúdo da palavra e não pode deduzir-se desta, porém, ao contrário, determina a própria seleção da palavra, assim como a forma da totalidade verbal; é na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extra-verbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais (VOLÓCHINOV, 2013, p. 82).

A interação do *eu* e do *outro* acontece por meio do diálogo, na concepção de uma educação voltada para jovens e adultos. A partir dessa ótica, torna-se importante destacar a aproximação teórica de Bakhtin (2011) e Freire (1997), pois ambos afirmam que a cultura em que o *eu* está inserido é permeada pelo *outro*, e, ainda destacam o diálogo como centro de seus estudos. Para Bakhtin, o diálogo é expresso pelo dialogismo, e para Freire (1997), pela dialogicidade. Sendo assim, os nossos jovens e adultos são sujeitos históricos que se constituem a partir de uma situação real, por meio do diálogo, que envolve o *eu* e o *outro*.

A constituição do sujeito em uma percepção dialógica de Bakhtin oportuniza valorizar a ontologia do ser por uma cosmovisão humanista, que também é defendida por Freire, principalmente quando se refere à EJA, em que temos o diálogo como uma prática para que os estudantes reflitam sobre a sua realidade, com a finalidade de construir novos saberes. Nessa acepção, o diálogo acontece a partir da interação verbal de pelo menos duas pessoas, ou seja,

a partir da intersubjetividade originária. Poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do abundo (FREIRE, 1987, p. 11).

Embora o marco do estudo esteja nas narrativas dos estudantes, é necessário sinalizar que a EJA em uma perspectiva freiriana se relaciona diretamente com a nossa proposta de abordagem bakhtiniana, de uma análise voltada para o diálogo, em que estes sujeitos de pesquisa são pessoas que têm a capacidade de ir se constituindo pela interação com o *outro*, e essa interação é

expressa pela linguagem. Desse modo, estudamos nossos sujeitos de pesquisa na perspectiva dialógica bakhtiniana em que o diálogo

[...] é o lugar de relação em que os sentidos e as ideologias construídos pelos sujeitos em suas interações são colocados em tensão e em potencialidade, já que o termo contempla não apenas a existência de um Eu que emite seus enunciados, mas também de um Outro autêntico e vivo que recebe ativamente tais enunciados e os responde prontamente nessa dinâmica (BRAMBILA, 2017, p. 308).

Vale ressaltar que, no caso dos estudantes que necessitam do atendimento especializado, a EJA assume um papel ainda mais importante, pois muitos a procuram com o intuito de concluir os seus estudos por terem passado por experiências de ensino bastante excludentes; essa nova experiência estudantil não é uma forma de recuperar o passado, mas tem a expectativa de buscar novos trajetos.

Esses estudantes trazem saberes culturais para o espaço escolar: o seu modo de ser, de se expressar e de estar no mundo, algo que revela relações de alteridade anteriores, que são estudadas a partir de suas narrativas.

Embora a escola escolhida como *lócus* da pesquisa atenda no turno da noite alunos com diversificadas demandas da Educação Especial – surdo, baixa visão, transtornos, déficit de atenção e hiperatividade e pessoa com deficiência intelectual – o estudo delimitou-se com 02 (dois) estudantes com Deficiência Intelectual.

A inclusão escolar, em uma visão mais ampla, não é apenas para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, mas deve se referir a uma escola preparada para acolher a todos, independentemente de etnia, gênero, religião ou condição social. Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca assinala,

inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 61).

Vale ressaltar que a Declaração de Salamanca ocorreu na Espanha, em 1994, e foi um marco no desenvolvimento das políticas inclusivas, da qual o Brasil passou a signatário; segundo Silva (2012), esse documento propiciou avanços significativos na discussão de uma nova proposta para a educação especial ao dizer expressamente que se deve “adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares,

a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo” (UNESCO, 1994, p. 1).

A declaração ainda referenda sobre a preocupação com os deficientes que são jovens e adultos no prosseguimento dos seus estudos, afirmando que “[...] Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento” (UNESCO, 1994, p. 2).

Nesse contexto, o Brasil, sob influência de conferências internacionais, passou a aderir aos discursos políticos de inclusão e a modificar a sua legislação por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº. 9394/96, a qual traz interessantes e oportunas colocações sobre essa reorganização do sistema de ensino como forma de atender às necessidades dos alunos com deficiência:

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2017, p. 40).

A partir dessas políticas de inclusão no Brasil, a demanda por vagas nas escolas públicas cresceu, havendo, conseqüentemente, um aumento nas matrículas de discentes com deficiência, exigindo uma reestruturação física, pedagógica, curricular e de formação continuada para os professores.

Outro avanço em termos de legislação, no Brasil, foi a ratificação da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência adotada pela ONU, seu protocolo facultativo, em 2008, buscando agora assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais. Desta forma, a meta para a inclusão ficou relacionada ao

atendimento especializado, visando apoiar as classes regulares por meio das salas de recursos multifuncionais.

Nesse contexto, a sala de recursos vem como um suporte ao sistema de ensino na organização e oferta do ensino individualizado, com atendimento feito por um profissional da educação especial, o qual atenderá os alunos com deficiência no contraturno com materiais e equipamentos específicos. Entretanto, por serem trabalhadores, poucos alunos frequentam o período do contraturno da escola, ficando a maior parte do acompanhamento do professor da educação especial, sendo realizado à noite. Na escola pesquisada, no ano de 2018, no turno da noite, na modalidade EJA, estavam matriculados vinte e dois alunos no AEE, distribuídos entre oito turmas – 3ª e 4ª etapa do fundamental, 1ª e 2ª etapa do médio.

Nesse sentido, o AEE da escola “Novo Horizonte”<sup>4</sup> atua com a concepção inclusiva de que todos alunos que sinalizam a necessidade de atendimento especializado, após uma breve entrevista, sejam acolhidos de acordo com suas características – estudantes com deficiência, com altas habilidades, com transtornos globais do desenvolvimento ou ainda outros tipos de transtornos que não tenham sido especificados, mas que requeiram a condução de procedimentos para que o estudante seja incluído na escola.

Pletsh (2014) destaca que a legislação brasileira na perspectiva inclusiva se caracterizou pela ampliação do acesso à educação de grupos historicamente excluídos por diversos fatores como etnia, gênero, idade, deficiência etc. A autora acrescenta que a nomenclatura como educação inclusiva é abrangente, tendo por isso muitas interpretações, no caso do Brasil, a discussão ficou predominantemente voltada para a área da educação especial, e assim para o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Ao falar do processo de inclusão, busca-se construir todas as formas possíveis para que no processo educativo maximize a participação do educando, estimulando uma educação para todos, dando destaque para a importância daqueles que historicamente são invisibilizados, propondo uma educação mais solidária em que atitudes e palavras rompam com tendência de menosprezar e segregar aqueles que são diferentes, propiciando a sua participação e autonomia de maneira que aconteça “a transposição de barreiras do alunado na condição de

---

<sup>4</sup> O nome é fictício, como forma de preservar a identidade da escola, conforme termo de consentimento da escola para realização desta pesquisa.

emancipá-lo, estimulando sua criticidade seria o caminho de um processo de inclusão [...]” (FREIRE, 2000, p. 15).

Na escola Novo Horizonte, a matrícula e a frequência de alunos com DI gerou a necessidade, tanto para os professores da sala regular como para a comunidade escolar, de uma nova relação de alteridade, por exemplo, na sala de aula a retomada de alguns assuntos, a solidariedade dos demais alunos para esperar ou ajudar os alunos a concluírem alguma determinada atividade, bem como aprender a respeitar a necessidade do aluno em intervir na sala de aula, perguntando como era mesmo a atividade proposta em uma apostila, percebendo que nas atividades de leitura e escrita os alunos com deficiência intelectual (DI) tinham um ritmo de aprendizagem próprio.

A relação *eu* e o *outro* possibilitou romper com o discurso da identidade fechada em que o aluno com DI pelo seu cognitivo mais baixo não pudesse participar de turmas regulares, ou então que na maior parte do tempo tivesse que estar na sala de recursos; por outro lado, a inclusão não se resume a colocá-los na sala regular, alguns conteúdos e atividades precisam de adaptação e a compreensão disso também do processo das relações de alteridade, em que o *outro* – aluno com deficiência – passa a fazer proposições de como a escola deve ser repensada.

Desse modo, a “identidade é uma armadilha”<sup>5</sup>, no sentido de que não existe uma identidade acabada, que se cria a identidade para sustentar relações de poder, entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, entre os ditos normais e aqueles que fogem do padrão de normalidade. Por essa razão, a importância de estudar que o ser humano vai se constituindo nas relações que experimenta durante a sua vida, e que mesmo tendo uma deficiência, o *eu* não é fechado ou isolado, vai se alargando nas relações com o *outro*.

Em meio a complexidade é que nos construímos [...]. Somos semelhantes como humanos, pois descendemos de um tronco comum. Ao mesmo tempo, muito diferentes nas realizações e construções históricas, culturais e sociais. Somos desafiados pela experiência humana a conviver com as

---

<sup>5</sup> A afirmação “a identidade é uma armadilha”, em italiano “l’identità é una trapolla”, foi expressa pela primeira vez em 2010, por Augusto Ponzio, em um encontro com Valdemir Miotello e Maria Isabel Moura. Miotello, inicialmente, associou o significado de “trapolla” a trapo, pano velho e imprestável, mas o significado dado por Ponzio era o de uma “armadilha”, uma prisão inescapável. Cai-se nessa armadilha quando se constitui a identidade a partir do próprio sujeito, ou seja, uma identidade cartesiana. Essa enunciação pode ser encontrada na obra *A alteridade como lugar de incompletude* (cf. MIOTELLO; MOURA, 2014, p. 10-11).



diferenças, mas ainda demonstramos dificuldade nessa coexistência (PAULA, 2013, p. 25).

No AEE da escola supracitada é defendida a proposição de que a inclusão deve ser para todos que necessitem de atendimento, observando as diferenças, assim, verificou-se certa evolução, pois hoje a escola tem a autonomia para que os próprios profissionais da educação especial possam ter o contato com a sua realidade e por meio de sua observação, com conversa e intervenção, possa dar seu parecer sobre a necessidade ou não do aluno ter um acompanhamento da educação especial, que pode inclusive ser uma condição de atendimento circunstancial do aluno.

Nessa pesquisa, ressalta-se que a análise das relações de alteridade vai além do plano pedagógico, pois a partir da convivência com os estudantes percebeu-se que as experiências com as outras pessoas que estão fora do convívio escolar também contribuem na sua formação enquanto sujeitos; nesse sentido, a palavra do outro auxilia na sua constituição,

o homem não existe isolado. Sua experiência de vida entrecruza com a do outro. Assim a relação dialógica não pode ser pensada como autônoma e independente, pois as palavras de um estão inteiramente ligadas às de um outro. A consciência não é individual, mas social e ideológica [...]. Ou seja, o discurso que atravessa e afeta o outro é que produz a forma de consciência – o pensamento – que por sua vez interferirá no discurso dos outros, configurando-se num curso incessante de movimento dialético entre muitas vozes que se cruzam no plano das relações entre homens (ALVES, 2008, p. 98).

Nesse estudo, interessa-nos perceber como as relações de alteridade na escola por meio do *outro* – professores, técnicos, administrativos – podem contribuir para visibilização ou para invisibilização do estudante com DI.

Portanto, a arquitetura de nossa pesquisa acontece na escola pública, em uma área da cidade considerada nobre, embora a maioria dos estudantes seja oriunda de bairros periféricos próximos, ou ainda, estudantes que não moram perto, mas que trabalham no polo comercial de lojas, supermercados e farmácias próximos à referida escola.

Atualmente, a escola tem no quadro do noturno profissionais da educação especial, o que auxilia na procura de alunos como os aqui pesquisados que necessitem de um acompanhamento diferenciado e com perspectiva inclusiva.

Os discentes são jovens e adultos que estudam no turno da noite, que optaram por cursar a EJA, para, assim, terminar seus estudos de forma mais rápida:

o ensino fundamental – 6º, 7º, 8º e 9º ano –, que corresponderia a quatro anos, é completado em dois anos, e o ensino médio, em vez de ser completado de três anos, é em dois anos.

No primeiro momento da pesquisa foi inclusive cogitada a possibilidade de ser a narrativa de toda família, pelo fato de todos terem DI, mas quando foi solicitado que a mãe fosse incluída como participante da narrativa, o esposo ficou receoso, estabelecendo, dentre as condições para que a narrativa fosse autorizada ficou a critério da irmã dele que não era DI, que no caso é a tia dos alunos. Após várias tentativas de inserção da narrativa da mãe – ligações, conversas explicando como seria a pesquisa, foi dada a resposta que nem a mãe e nem os alunos participariam mais da pesquisa, nesse momento as relações entre participantes da pesquisa e pesquisador ficaram enfraquecidas, e dessa forma a pesquisa teve que ser repensada.

A pesquisa então saiu do enfoque familiar. Em uma nova abordagem com a tia, esta passou a dar ênfase na participação dos alunos, sendo que este processo foi realizado por meio de muitas conversas e esclarecimentos por meio de ligações telefônicas e pelo contato informal com o pai quando ia até a escola, justificando a importância da pesquisa para a isenção do DI no contexto escolar e social, foi quando obteve-se a real possibilidade de concretização da pesquisa por meio da autorização da tia e consentimento dos alunos.

Assim, a pesquisa foi reestruturada como o foco nas narrativas dos dois alunos com DI e todas as entrevistas seriam realizadas na escola, sem a necessidade de ir à residência, ou ainda ter a entrevista com os pais, sendo que em suas narrativas foi esclarecido que falariam não apenas do contexto escolar, mas também do local de trabalho, da igreja, dos amigos etc.

Vale ressaltar, que no caso desse aluno, tanto os pais como os filhos são DI, e tem a sua primeira matrícula em uma escola pública especializada e a segunda matrícula na escola regular na EJA. Os responsáveis têm muita preocupação pelo fato de os estudantes saírem para a escola à noite, geralmente vão levá-los e buscá-los, sendo um percurso de caminhada longo, e dessa maneira demonstram cuidado e apoio.

## 2.3 OS CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

Esta pesquisa com fundamentação bakhtiniana, a todo o momento, volta-se para a questão do ato responsivo, ou seja, a pesquisadora, ao interagir com os sujeitos da pesquisa, produz atos que são decisões éticas, porque acontecem em situações concretas, por isso que ao investigar, ao ouvir, ao transcrever, ao analisar cada “fala” a pesquisadora intercrusa a teoria e a vida em uma compreensão dialética, não cabendo fazer juízo de valor ou impor que todas as perguntas sejam respondidas, mas compreender o contexto em que cada ato acontece, vendo-o no âmbito macro e micro, e assim corroborando para que os dados da pesquisa sejam tratados com ética e com responsividade.

Isso porque

a leitura de diversos textos de Bakhtin e o estudo de sua concepção sobre o agir ético ensinam que o ato ético se materializa como acontecimento singular e irrepetível, ou seja, em um contexto concreto [...]. E isso porque para o autor, a vida em sua totalidade, pode ser examinada como ato ético complexo, a que ele chama de ato responsável. Assim o ato ético é o que articula o ser possível, o ser real (KRAMER, 2013, p. 31).

No que se refere à pesquisa como ato responsivo, torna-se relevante esclarecer aos participantes como foi a pesquisa, os objetivos e a importância do seu objeto, que no caso são as relações de alteridade, bem como deixá-los livre para participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento. Desse modo, são decisões, atitudes éticas e responsáveis que acontecem por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, que têm direito a escolhas.

Dessa maneira, a pesquisadora, ao ter como participantes pessoas com deficiência intelectual, teve a cautela de acrescentar como ato responsivo a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética na Plataforma Brasil no *site*: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Dentre as medidas éticas, está a preservação da identidade de cada participante e da instituição de ensino, por meio de outros nomes, ou seja, assegura-se que jamais serão publicados ou apresentados em trabalhos os nomes verdadeiros dos participantes.

O trabalho preocupa-se com a ética nos procedimentos metodológicos de forma que a relação entre pesquisadora e pesquisado seja clara no sentido de diminuir os riscos ou o surgimento de alguma consequência adversa para as pessoas envolvidas, assegurando o consentimento dos responsáveis e a voluntariedade dos alunos em participar, bem como a liberdade para em qualquer

momento desistirem da pesquisa. Ainda sobre os procedimentos metodológicos, os participantes puderam não responder alguma pergunta que os emocione, ou que não se sintam à vontade para falar.

Esses aspectos éticos foram regulamentados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (ver apêndice 1) e pelo Termo de Assentimento Livre Esclarecido (ver apêndice 2), que foram assinados pelos responsáveis e participantes, respectivamente, com a finalidade de garantir o conhecimento acerca dos objetivos e finalidades do trabalho.

Vale destacar que o projeto foi submetido ao comitê de ética em pesquisa e obteve a aprovação de acordo como o Certificado de Apresentação para Apreciação de Ética - CAAE nº 8381517.4.000.5174, conforme anexo A.

Desse modo, a pesquisadora assume, perante os participantes e a sociedade, o ato responsivo para com a pesquisa, pois toma para si o que afirma a teoria bakhtiniana ser decisões éticas:

o sujeito, ao agir, deixa por assim dizer uma assinatura em seu ato e por isso tem de responsabilizar-se pessoalmente por seu ato e se responsabiliza por ele perante a coletividade de que faz parte “e, em última análise, perante a humanidade como um todo” (SOBRAL, 2009, p. 30).

Os participantes da pesquisa tiveram seus nomes resguardados, como conduta ética do pesquisador. A título de conhecê-los considera-se necessário descrevê-los. Como vivem, o que fazem e como se comunicam no meio social.

O primeiro estudante participante da pesquisa foi identificado com o nome de José. Trabalha em um supermercado durante o dia e estuda da EJA no período da noite, buscando terminar os seus estudos como forma de melhorar sua qualificação para o mercado de trabalho. Em ambos locais é bastante extrovertido, gosta de conversar, de falar de seus direitos como aluno e trabalhador, sempre está disposto a resolver problemas do dia a dia. Na escola costuma tomar a frente das situações que ocorrem com o seu irmão, seja em relação às notas ou em relação aos outros alunos, percebem que são atitudes espontâneas, mas que não deixam de ser medidas de superproteção.

Embora José goste muito de falar, não tem boa dicção, algumas palavras são difíceis de compreender, mas isso não o intimida ou o restringe de expor suas ideias e fazer suas argumentações. Ele procura ver o mundo de forma crítica, seja nas pequenas ou grandes situações, por exemplo, a torneira com o vazamento no banheiro da escola é uma de suas preocupações.

Sobre suas características físicas é um rapaz magro, com problema de coluna, o que faz com que seu andar seja um pouco curvado, faz uso sempre do uniforme escolar, sendo que a calça foi confeccionada de pano por sua tia. É um aluno bem-humorado, às vezes ri de situações bem corriqueiras. Tem boas relações em sala de aula principalmente com o gênero feminino, pois se reportava com muito respeito e com elogios sobre a forma de se vestir de seus colegas, ou qualquer outra característica positiva. Esses gestos aproximam as pessoas de José, que por outro lado, ao se tornarem amigas, também o auxiliam nas tarefas escolares como um apoio, seja para ajudar a copiar do quadro, como para tirar cópia de um texto.

O segundo estudante participante é o Carlos, irmão mais velho de José, estuda na EJA e não tem emprego. Durante o dia convive com a família e frequenta uma escola especializada e à noite frequenta a escola “Novo Horizonte” da EJA. Carlos só sai de casa se for acompanhado de um responsável – o pai, a tia ou o próprio irmão José. Na escola é um aluno muito tímido, de poucas palavras, se concentrando na atividade; quando se trata de copiar do quadro se esforça e tem uma letra bonita, o que alguns professores avaliam positivamente. Carlos consegue decodificar a escrita, mas poucos professores associam essa habilidade a ele, pois às vezes atribuíam a realização da atividade escrita a José, irmão mais expressivo quando se trata de atos de comunicação.

A companhia principal de Carlos é seu irmão; na sala quase não se relaciona com os demais colegas e professores. A sua fala tem característica lacônica e o tom de voz baixo, o que dificulta a sua comunicação. Nessa circunstância o irmão, José, acaba sendo o porta-voz das inquietudes ou desejos de Carlos.

Carlos, assim como José, também tem problema de coluna, andando de forma curvada, anda de cabeça baixa e aparenta estar quase sempre pensativo, poucas vezes se manifesta verbalmente, quando o faz é para cumprimentar, ou para afirmar algo que já foi dito. O ato de balançar a cabeça para concordar ou discordar de um assunto é a sua comunicação mais usual.

#### 2.4 A ABORDAGEM E O TIPO DE PESQUISA

A abordagem da pesquisa é qualitativa, sendo o *lócus* a Escola da Rede Estadual “Novo Horizonte” e a fonte de coleta de dados analisados a partir de índices descritivos e interpretativos presentes nas narrativas de dois alunos com DI. A pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (2006), está voltada bem mais

para a investigação do processo do que para o produto, ou seja, centra-se no significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida, isso for uma prioridade do olhar do pesquisador. Como, por exemplo, os posicionamentos de alteridade observados em seus discursos.

Deslaurieres e Kérisit (2014) apontam que as pesquisas relacionadas ao cotidiano – sala de aula, cultura organizacional de uma empresa, relações no amago de uma família são objetos privilegiados de uma abordagem qualitativa. Nessa lógica reforçam que

[...] a pesquisa qualitativa geralmente evita tomar como ponto de partida uma teoria simplificadora, da qual a realidade se tornaria escrava: a teoria é vista como um mapa marítimo, e não como uma via férrea. Logo, ninguém se surpreenderá que a base teórica da pesquisa qualitativa nem sempre tenha o refinamento formal da pesquisa hipotético-dedutiva, ainda que os questionamentos teóricos possam ser igualmente fundamentais. (DESLAURIERES; KÉRISIT, 2014, p. 137).

Ainda relacionado à abordagem qualitativa na pesquisa com a narrativa, percebe-se a importância tanto do pesquisado como do pesquisador, na medida em que enquanto o pesquisado narra, o pesquisador, a partir da transcrição, vai fazendo uma análise dialógica do discurso, que exprime e desvela as relações de alteridade.

De acordo com Ludke e André (2006), a pesquisa qualitativa tem como característica um ambiente natural, sendo sua fonte direta, em que o pesquisador exerce uma investigação intensiva. O tipo de pesquisa da narrativa em educação em uma perspectiva bakhtiniana ratifica essa condição quando afirma que

a relação professor-pesquisador e sua história pessoal e profissional com a educação, que investiga a própria prática desde sua participação no processo de produção dos dados com os indivíduos pesquisados e pelo fato de fazer tudo isso intermediado por produções narrativas verbais – mesmo que os dados possam pertencer a linguagens, nem sempre somente verbais (PRADO, 2015, p. 9-10).

A construção do objeto de estudo foi tarefa complexa, pois cuidou de delimitar o que realmente se pretendia estudar, levando em consideração os sujeitos de pesquisa e os questionamentos, partindo sempre da fundamentação teórica dialógica, a qual trazia um leque de possibilidades de recortes para análise dentro da teoria bakhtiniana como: memória, cronotopo, polifonia, dialogismo, monologismo e alteridade. Na pesquisa qualitativa, a construção do objeto de estudo acontece por refinamento em que “[...] o objeto escolhido deve ser um objeto de preocupação ou de curiosidade [...]. O pesquisador construiria, portanto, seu objeto a partir de uma

rede de interesses que orientam a sua escolha” (DESLAURIERES; KÉRISIT, 2014, p. 133).

Naquele momento o que ajudou a definir o objeto de pesquisa esteve relacionado e guiado pela pergunta central e foram diversas as formulações iniciais, até que se elegeu como elemento de estudo as relações de alteridade na perspectiva de como influenciam na constituição de identidade alargada do sujeito, ou seja, como a interação entre o *eu* e *outro* ajudam na construção da identidade dos sujeitos pesquisados. Sendo assim, no que se refere à pesquisa qualitativa

deve-se dizer que é raro que as proposições iniciais sejam formuladas tão claramente quanto na pesquisa quantitativa ou experimental, muito geralmente, elas são, primeiro, enunciados na perspectivas das questões iniciais, e mesmo das intuições a verificar, porém elas podem ser formuladas, de modo preciso, antes do começo da pesquisa [...] (DESLAURIERES; KÉRISIT, 2014, p. 137).

No decorrer do processo da construção deste trabalho, no que concerne à escolha metodológica, houve primeiro uma aproximação da pesquisa da metodologia da narrativa em uma perspectiva bakhtiniana, mas observou-se que tal proposta apresentada por Prado (2015) era muito voltada para as narrativas de professores como prática discursiva do dia a dia escolar, a qual enfatiza os atos relacionados às questões pedagógicas e, desta forma, se distanciava um pouco deste trabalho que tem como foco as narrativas orais de alunos do AEE, visto que apesar de estas falarem sobre algumas situações reais da escola, não se limitam aos fatos pedagógicos, mas a um contexto maior incluindo família e amigos, ou seja, englobam as mais variadas relações de alteridade.

Em ato contínuo, os postulados teóricos foram norteando o caminho metodológico, então era preciso aprofundar a pesquisa fazendo a relação entre a teoria e a vida, percebendo aspectos dialógicos da linguagem para o processo de análise.

Ao estudar sobre pesquisa narrativa e a análise dialógica, torna-se importante compreender que, para Bakhtin (2011), a língua não é uma atividade individual, mas é o resultado histórico, social e cultural da humanidade. A língua evolui historicamente por meio da comunicação verbal, por meio das relações entre os sujeitos.

Desse modo, a língua não é presa ao sistema linguístico, nem do psiquismo individual dos falantes, mas a língua evolui na interação verbal e nas situações reais,

sendo relevante, nesse contexto, o diálogo como forma de interação. Portanto, o que se repete é a palavra, mas o sentido da palavra depende do contexto, do sujeito que fala, e nesse sentido cada palavra é irrepitível, pois cada ser é único. E assim, cada enunciado produzido pelos sujeitos da pesquisa é um ato histórico novo, singular e único. Cada situação narrada confere a uma mesma palavra significações diferentes, dependendo do enunciado produzido. Dessa forma, é o ato responsável do pesquisador observar e interpretar durante a conversa ou transcrição da pesquisa o sentido dos enunciados.

Vale esclarecer que o sujeito da pesquisa é um ser humano falante, único e irrepitível, em um dado contexto dialógico, em que o discurso é produzido e dirigido a alguém, sendo assim, em uma narrativa se tem uma cadeia de outros discursos, pois aparecem durante a oralidade outras vozes, ou seja, essas vozes emergem por meio da linguagem. Portanto, “não há linguagem sem que haja um outro a quem falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar o que o outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97).

Miotello (2013) qualifica a área das ciências humanas, como sendo aquela que tem por seu objeto um ser expressivo e falante que, portanto, ao ter a linguagem como o desenvolvimento das suas atividades, não tem como ser um objeto mudo, pois se trata de um homem que fala de si e de outros. Nessa relação dialógica, em que desponta esse ser expressivo surge a questão da alteridade, relações de reciprocidade que podem ser descritas. Assim,

o que vai tecendo a vida toda de qualquer humano são as relações de reciprocidade que cada humano tem com a palavra de outro humano. Essas relações de alteridade em todos os campos da cultura e em todas as atividades vão nos tecendo numa incompletude sem cessar. Apenas a morte nos completa. O acabamento de nossa existência nem é dado a nós mesmos. É apenas dado ao outro pelo outro. As relações de alteridade, desse encontro infinito de palavras, é que vão fiando os fios de nossa existência, dada sempre na vivência com os outros (MIOTELLO, 2013, p. 10).

Volóchinov (2017) acrescenta que é necessário para observar o fenômeno da linguagem colocar sujeitos falantes e ouvintes, considerando dentro de uma esfera de organização social, pois “é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte, pertençam a uma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico [...]. Que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um determinado terreno” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 145).



Logo, a partir do público-alvo, o propósito da narrativa é investigar as relações de alteridade e, por conseguinte considerar a oralidade dos alunos para além de acontecimentos na escola, partindo do princípio que o aluno traz consigo, experiências da família, da religião, do trabalho que aparecem naturalmente na oralidade, revelando não apenas sobre a sala de aula, mas também sobre o ambiente social. Desse modo, “consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é ‘expresso’) e a sua objetivação exterior (o ‘enunciado’) percorre o caminho social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 211).

Nesse sentido, identificou-se a possibilidade de traçar o caminho metodológico dialógico que, no caso, seria a Análise Dialógica do Discurso (ADD), bastante utilizada também por pesquisadores que relacionam Bakhtin na área das Ciências Humanas. A partir desse movimento, a metodologia passou a ser mais bem definida, adentrando no universo epistemológico de Bakhtin, porém enquanto suporte metodológico optou-se por utilizar a narrativa como um tipo de pesquisa e a sua análise pautada na ADD.

No que se refere à narrativa, Garcia (2010) considera que no enredo há quatro estágios progressivos : a exposição – mais usualmente denominada situação inicial – em que o narrador introduz o leitor na obra, a complicação, o momento em que o conflito se estabelece, o clímax, estágio em que a tensão é mais forte e que já indica o desfecho (ou desenlace), momento final da narrativa.

Nessa pesquisa, sob uma vertente bakhtiniana, as narrativas se diferenciam da definição dada por Garcia (2010), porque surgem durante as entrevistas dialogadas em que o pesquisado vai contando sobre sua vida sem necessariamente que o enredo sigam aqueles estágios, pois a narração está relacionada à prática comunicativa verbal, em que a marca da narrativa dos sujeitos de pesquisa são evidenciadas pelos verbos de ações. Essa forma de abordar a narrativa é ratificada por Labov e Waletzky (1967, p. 21-22), ao esclarecem que as narrativas orais são narrativas que detalham uma experiência pessoal é assim se torna “um método de recapitulação de experiências passadas combinando uma sequência verbal de orações com a sequência de eventos realmente acontecidos”.

Sendo assim, as narrativas que servem de base a este estudo não são analisadas em função de sua organização textual, mas sim da organização da experiência humana, que foram tecidas ora por trechos/enunciados mais longos

quando se sentiram a vontade para falar, ora foram trechos/enunciados mais curtos estimuladas por algumas perguntas do pesquisador. Nessa perspectiva,

o tempo na teoria do dialogismo não é um constituinte estrutural da narrativa, pelo contrário, a narrativa e, conseqüentemente, os gêneros, são instâncias estéticas de representação do tempo. Visto por esse viés, a noção de tempo distancia-se das abordagens mais divulgadas sobre o assunto, sobretudo porque desconhece as fronteiras entre a ética e a estética [...]. Em seus estudos sobre o tempo existe a busca do dimensionamento entre ética e estética na criação. A narrativa torna-se um campo fértil de investigação pois nela se constituem os discursos sobre o mundo a partir dos quais é possível pensar as relações dialógicas. (MACHADO, 1998, p. 34).

Ao realizar a pesquisa na área das ciências humanas em que o objeto de estudo “é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), que no caso desta pesquisa são alunos, são sujeitos, e sendo assim não se pode vê-los na pesquisa como coisas, como estáticos, como mudos. Nesse sentido, o conhecimento acerca desses sujeitos deve ser dialógico, compreendendo suas incompletudes, interpretando as relações que estabelecem com outro, com o meio social e até mesmo consigo por meio da linguagem e de suas expressões. A partir dessa compreensão, o sujeito humano se constitui para além de seus fatores biológicos, constitui-se na diferença que estabelece com o outro.

A metodologia de pesquisa parte da abordagem qualitativa, apoiada na ADD e tem como técnica a entrevista semiestruturada gravadas em áudio e vídeo, que posteriormente foram transcritas; de forma complementar observações em diário de campo. Sendo que o foco principal foram as narrativas de dois alunos com DI, complementando em algumas situações, com as narrativas sobre eles a partir das vozes do pai, tia, professora do AEE, e professora do ensino regular.

#### **Quadro 2 – Participantes de pesquisa**

Quem	Idade
José	37
Carlos	38
Pai de José e Carlos	60
Tia de José e Carlos	50
Professora do AEE	30
Professora do ensino regular	40

Fonte: Elaboração própria (2017).

Como forma de subsidiar a análise macro foram utilizados, além das entrevistas, documentos como laudo médico e relatório do serviço especializado<sup>6</sup>.

No caso do diário de campo, a pesquisadora teve o cuidado de fazer o registro da conversa informal logo após o relato, ou da situação na escola que envolvia os alunos com DI, com a finalidade de não perder os detalhes. Esse instrumento foi adotado, pois, em alguns momentos, a espontaneidade do relato ou dos acontecimentos na escola possibilitaram interpretar o contexto, isto é, permitiu que a micro história do sujeito se interligasse com a arquitetura mais ampla das relações de alteridade.

As gravações de áudio e vídeo foram realizadas como uma conversa entre a pesquisadora e os alunos, em que a narrativa foi, posteriormente, transcrita e analisada de forma dialógica. No que concerne ao procedimento da transcrição é importante destacar que

quando transcrevemos a fala para fins de análise, usamos um sistema de notação próprio da transcrição (maiúscula para tons mais altos, silabação para fala pausada; comentários para indicação de aspectos circunstanciais e assim por diante. Adotamos uma série de convenções de transcrição para manter um mínimo de fidelidade à qualidade da produção oral, fugindo inclusive ao padrão ortográfico, no plano da forma da expressão (MARCUSCHI, 2001, p. 52).

Conforme Prado (2015), essa metodologia de pesquisa parte de uma investigação por meio de narrativas, que adentra o campo das ciências humanas, no qual as produções humanas não são tratadas como coisa a ser pesquisada, como mero objeto de pesquisa. A pesquisa a partir da narrativa possibilita a

[...] prática discursiva que organiza e viabiliza atribuição de sentidos às experiências vividas, constrói realidades, possibilita que os participantes falem de si a si mesmos e aos outros por meio de suas histórias contadas – a si mesmo e aos leitores, promove o encontro de pelo menos duas narrativas a do participante e a do investigador, difunde o conhecimento produzido no cotidiano, produz conhecimentos, possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional [...] (PRADO, 2015, p. 20).

Durante a pesquisa, ocorre a interação entre pesquisadora e pesquisado, seja na coleta de dados, seja na transcrição dos áudios ou ainda na observação cotidiana. Portanto, “não há trabalho de campo que não vise ao encontro do *outro*, que não busque um interlocutor, também não há escrita de pesquisa que não se

---

<sup>6</sup> Como forma de preservar a identidade dos participantes, optou-se por não colocar nas referências o laudo médico e o relatório do AEE, usando-o apenas trechos no corpo do texto sem identificação dos participantes, da instituição que emitiu e dos responsáveis pelos documentos.

coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no texto” (AMORIM, 2004, p. 16, destaque do autor).

A análise da materialidade que compreende a transcrição das narrativas e as anotações do pesquisador sobre algumas percepções durante a pesquisa é realizada a partir da ADD, que no caso deste trabalho, entre os conceitos bakhtinianos, fundamentam-se no estudo do enunciado e nas interações que são reveladas durante os relatos orais dos estudantes. Desse modo, a análise de investigação, considera os pesquisados como sujeitos discursivos, produzindo enunciados únicos que interagem com o *outro*, e que, portanto, revelam valorações nas relações de alteridade. Nesse sentido, a narrativa nos possibilita perceber que

[...] criamos enunciados únicos a partir de outros enunciados e usamos palavras e frases não como vimos na gramática ou dicionários, mas a partir do uso em enunciados concretos, reais, ditos por alguém em algum momento e lugar a alguém com uma dada intencionalidade, carregado de valor, de valoração (SOBRAL; GIAMECOLLI, 2016, p. 1079).

Sobre o enunciado, Bakhtin (2017) destaca-o na condição de produção de discurso, ressaltando como uma nova área da comunicação discursiva, que não se delimita a descrição ou uma definição própria da linguística, ou ainda, da semiótica. O autor reforça a ideia de que

esse campo é dirigido por lei específica e para ser estudado requer uma metodologia especial [...]. O enunciado enquanto totalidade não se presta a uma definição nos termos da linguística e (da semiótica). O termo “texto” não corresponde, em absoluto, à essência do enunciado integral (BAKHTIN, 2017, p. 26).

No momento em que Bakhtin (2017) assinala que o texto não corresponde ao enunciado em sua completude, entenda-se que se um determinado texto for retirado do seu contexto, por exemplo, uma entrevista jornalística se for recortada e analisada sem fazer a relação com o tema da edição, com as demais produções, com os leitores a quem se endereça, com o contexto social, ao dia que foi produzida; não será possível estabelecer uma análise dialógica, pois o texto não corresponderá ao enunciado concreto. Desta forma, a ligação texto e enunciado é imprescindível para que ocorra a compreensão a interpretação, isto é, a construção de sentido.

Nessa acepção, Sobral e Giamecolli (2016) esclarecem que o enunciado não é uma frase, as palavras não são palavras retiradas do dicionário, ou de parte de um texto, mas sim palavras que aprendemos a usar repletas de sentido criado na

interação entre o *eu* e o *outro*, palavras ditas entre família, entre amigos, em situações reais e diversificadas, palavras que surgem da linguagem e das relações sociais em um determinado contexto histórico.

Bentes e Loureiro (2017) demarcam a importância do enunciado nas relações de alteridade, explicando que

[...] a construção do Eu a partir de “mim” e da contribuição do Outro é uma relação viva que se encontra em constante transformação. Nesse sentido a relação do outro por meio da fala e dos enunciados permite esta interação, na prerrogativa de que estamos repletos da palavra do Outro e de suas valorações, não apenas internalizando, mas também reestruturando e modificando (BENTES; LOUREIRO, 2017, p. 125-126).

Desse modo, torna-se importante compreender ainda mais, o que venha a ser o enunciado, já que este é fundamental no estudo das relações de alteridade. Sobral (2009) auxilia bastante na compreensão quando define que o enunciado é uma unidade do discurso porque vai além das unidades linguísticas que no caso é a palavra, a frase, o texto como materialidade. O enunciado situa-se entre o verbal e o não verbal, dentro da sua própria estrutura verbal, isso ocorre porque o contexto deixa sinais no enunciado produzido. O enunciado tem dois componentes:

aquilo que é dito e aquilo que é presumido; aquilo que é dito (plano da significação), a parcela visível do enunciado, remete àquilo que é presumido (plano tema), a parcela não visível. A parcela não visível é precisamente o que remete ao enunciado à sua situação, a ponto de o enunciado não ser compreendido por quem não conheça as condições pragmáticas em que é produzido – mesmo que as palavras e frases que constituem o enunciado sejam compreendidas em sua significação (SOBRAL, 2009, p. 98).

Por essa razão ao analisar a fala do pesquisado, não se pode fazer de forma mecânica ou convencionada, por exemplo, durante a narrativa o aluno diz “nunca vi escola tão inclusiva”, dependendo do contexto em que a afirmação foi empregada, ela poderá assumir sentido positivo, irônico ou duvidoso. Desta forma, a análise dialógica discursiva exige um olhar diferenciado para o texto extraído das narrativas orais, no caso parte de enunciados concretos, mas também considera o contexto mais amplo e as imbricações do discurso. Sendo assim, compreende-se o enunciado na perspectiva de comunicação discursiva, observando que

não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser primeiro ou último. Ele é apenas o Elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Não há analogias com eles (BAKHTIN, 2017, p. 26).

No que concerne à ADD, ratifica-se o pensamento bakhtiniano sobre enunciado que dialoga com outros enunciados, isto é, o enunciado não se fecha em si mesmo, mas deve ser apreciado dentro de cadeia discursiva que o precede ou sucede.

Para a ADD, todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados que não foram ditos antes dele, tentando até mesmo responder a enunciados que não foram ditos, o que também é um diálogo. Esse diálogo pode acontecer de modo direto (por exemplo, quando o locutor usa outra frase de outro enunciado como em “Liberdade com responsabilidade”) ou indireto (quando, por exemplo, o locutor fala de algo que outro enunciado falou: “todo o regime de liberdade exige responsabilidade”) (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1079).

Portanto, a partir da ADD, enveredou-se pela análise discursiva em algumas esferas de atividade humana, pois ao escutar as narrativas que estão relacionadas à escola, de modo muito natural, o pesquisador entra em contato com a trajetória de vida dos alunos, com os momentos em família, com os ciclos de pessoas de sua infância etc. Durante a pesquisa, essa interação entre o *eu* pesquisador e o *outro* – pesquisado é permeada pelo “encontro de duas consciências no processo de interpretação e estudo do enunciado” (BAKHTIN, 2017, p. 27).

No decorrer da pesquisa, ao adentrar nos mais variados contextos, com as mais diversas falas, em que as histórias orais dos alunos inter cruzam outras vozes, ratifica-se a teoria bakhtiniana, em que a palavra do outro invade e nos influencia enquanto sujeitos históricos. Dessa forma, a narrativa promove o movimento dialético, em que as vozes dentro do discurso podem ser tensas e contraditórias, imersas no dialogismo que tem como característica dois elementos:

Diálogo e dialética. No diálogo liberam-se as vozes (a parte das vozes), liberam – se as entonações (pessoais-emocionais) das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética (BAKHTIN, 2017, p. 44).

A partir do movimento dialético, em que as vozes do discurso são liberadas, pode-se perceber as relações de alteridade que acontecem por meio de atos únicos, irrepetíveis, que são particulares, mas que não deixam de se relacionar com o mundo, pois são atos concretos, situacionais. Por exemplo, uma resposta negativa pode ser dada pela palavra “não”, mas cada “não” é circunstancial, pode ter sido dado para evitar o prolongamento de uma conversa, pode sinalizar certo descaso, pode ser entendido como raiva ou ironia e assim por diante o que irá determinar

aquilo o que tem por trás da resposta “não” é a circunstância em que foi dita. Por esse motivo,

ao assumirmos a teoria da linguagem que nos propõe Bakhtin como fundamento de nossas preocupações metodológicas para a pesquisa em ciências humanas, a interlocução entre o pesquisador e seu outro ganha uma especificidade que precisa ser caracterizada. Aqui, o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113).

Com a finalidade de analisar as vozes do discurso e a interação do *eu* e do *outro*, parte-se da premissa que as relações de alteridade ocorrem por meio de atos concretos, pela participação única do ser no mundo. Bakhtin (2014) esclarece que os mundos individuais, irrepetíveis, de consciências que agem, têm momentos comuns, não no sentido da generalização de regras ou leis universais, mas das atribuições comuns em suas diversas arquitetônicas reais, em que acontece não no plano abstrato, mas na ação única. Esse trabalho tem como base a análise dialógica que Bakhtin (2014) denominou como momentos básicos da constituição do ser: *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e *eu-para-outro*.

Sobre esses três momentos, Sobral (2009) explica que o *eu-para-mim* é aquele voltado para “mim mesmo”; o *eu-para-o-outro*, está relacionado à minha iniciativa de me aproximar do “outro” e o *outro-para-mim* acontece quando o “outro” se aproxima de mim, essa iniciativa de aproximação é uma espécie de saída de si, entretanto, essa saída de si é sempre seguida de um retorno para si. Quando um sujeito diz que se colocou no lugar do outro, não representa que ele vá viver a vida do outro, pois cada um tem seu lugar no mundo, “porque cada sujeito ocupa um lugar ímpar, peculiar, irrepetível, insubstituível no mundo” (SOBRAL, 2009, p. 30).

Sendo assim, ao reconstruir as narrativas orais dos alunos, a pesquisadora analisou as relações de alteridade a partir desses três momentos básicos da constituição do sujeito, quando foi analisado o ato concreto tomando este como um dos momentos básicos; dessa experiência única, foram criadas as categorias das relações de alteridade, isto é, o que cada ato único em que o *outro* traz para o meu *eu*, em que “eu me” transformo também por essa relação com o outro. No caso do momento do *eu-para-mim* é a relação de alteridade em que “eu” vou construindo, quando procuro me ver, sentir-me, perceber-me no mundo. O momento *eu-para-*

*outro* ocorre quando vou ao encontro do outro, quando me doo pelo outro, e isso vai me modificando.

Portanto, as categorias de análise das relações de alteridade foram emergindo durante a pesquisa, isto é, a partir das narrativas dos pesquisados em que são reveladas por meio das relações básicas da constituição do ser. Além disso, a análise dialógica buscou compreender de que forma as interações entre o *eu* e o *outro* por meio do diálogo contribuíram para processo de constituição do sujeito em uma perspectiva de uma identidade alargada, uma identidade relacional, ou seja, que foi sendo formada a partir das relações de alteridade.

O diálogo possibilita esse encontro do *eu* com o *outro*, assim retira o *eu* de uma situação confortável de identidade fechada ou acabada, desse modo, pode-se afirmar que “o diálogo é, então, tomado como impedimento ao enclausuramento do eu na sua identidade” (PONZIO, 2016a, p. 50). O movimento de como o *eu* se coloca em relação ao *outro* traz elementos para a análise dialógica, em que o pesquisador faz recortes, que aqui serão chamados de atos comunicativos, nos quais as relações de alteridade são definidas, nomeadas dentro de uma arquitetônica.

O amadurecimento desse caminho metodológico foi árduo e ao mesmo tempo fascinante. Árduo no sentido de dedicação a leituras de Bakhtin, visto que, ao se entrar em contato com as narrativas foi se tornando algo fascinante, pois ocorreu o encontro da teoria e da vida, percebeu-se que elas nunca foram separadas e, com isso, a teoria bakhtiniana se revelou cada vez mais atual. Nesse sentido, a ADD aconteceu quando cada passo da pesquisa foi se constituindo com a teoria; por exemplo, não se podia escolher a técnica pela técnica, mas a técnica que melhor iria dar suporte para análise – este trabalho se apoiou nas narrativas, recuperadas seja pelos diários de campo, seja pelas gravações em áudio.

Entretanto, o trabalho do pesquisador não termina na escuta, continua pela análise dos momentos básicos – na análise e identificação das relações *eu-para-mim*, *outro-para-mim* e o *eu-para-o-outro* – reconstituindo a arquitetônica do evento único narrado e assim identificando as relações de alteridade que são constituídas.

Ao estudar sobre as interações do *eu* e do *outro*, ou seja, nas relações de alteridade, se percebe o lugar que nós ocupamos social e culturalmente. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana ajuda no processo de análise das valorações que são atribuídas a partir do lugar que ocupamos. Nigris (2013) explicita que a visão que eu



tenho do outro é atribuída a partir da visão de onde estou com relação a este outro, essa posição me leva a criar uma visão de acordo com os meus valores.

Para fins de ilustração foi criado um exemplo fictício: “Eu/João” estou realizando uma greve na fábrica de trigo por melhores salários; a posição do “outro/Ricardo” é de empregador para ele; João teve a valoração negativa do ato único que é não ir ao trabalho. De acordo com a valoração de Ricardo, esse trabalhador é negligente por se ausentar do trabalho e por isso foram descontados os dias parados de João, então, a relação de alteridade é punitiva.

Embora a análise seja da relação de alteridade, *eu-outro*, é importante identificar que não é qualquer trabalhador, a narrativa é do trabalhador João em relação ao empregador Ricardo. Identificar quem são as pessoas do discurso também faz parte dos passos da pesquisa dialógica, não se trata de um “eu” qualquer, trata-se de João na fábrica de trigo.

Ao realizar uma análise dialógica, o pesquisador buscou analisar os contextos micro e macro, percebendo a arquitetura que envolve, por exemplo, o acontecimento “greve”, elencando a luta de classe, o tempo que o trabalhador ficou sem aumento, as condições de trabalho, as pessoas envolvidas, o momento em que acontece essa greve etc. Nesse momento é importante compreender que

o discurso é um lugar abstrato, acolhedor e organizador de vozes, ações e costumes, no qual os enunciados se concretizam. É, portanto, um espaço preenchido, mas que se renova sem cessar, sempre com práticas sociais e discursivas [...]. A responsividade relaciona-se à polifonia inerente ao enunciado, tendo em vista que o indivíduo, quando aprende a falar, mergulha na corrente de um discurso construído pelos falantes que o antecederam. Assim, um enunciado forma uma cadeia com outros que já preencheram o discurso no âmbito maior do discurso humano, mas especificamente, no horizonte de uma língua histórica (LEITE, 2017, p. 219).

Sendo assim, por meio do discurso e pelo contexto extralinguístico são reveladas as relações de alteridade. Nesse processo, ocorre a participação importante do pesquisador que faz ADD. No exemplo acima, pode-se tanto ser uma relação de alteridade opressora quando o empregador “Ricardo” está em numa posição de explorador em relação ao trabalhador “João”, como pode ser uma relação de alteridade abusiva caso o trabalhador “João” esteja exigindo condições de trabalho absurdas para o empregador Ricardo como um aumento de salário de 100%, ou ainda férias a cada dois meses.

O pesquisador, para além do discurso/narrativa, ainda levantou dados da conjuntura econômica, política agrária etc. Desse modo, “a análise inclui um olhar particular para as práticas discursivas, ou seja, para as enunciações concretas e, ao mesmo tempo, leva em conta os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos” (ROHLING, 2014, p. 46).

Portanto, a pesquisa registrou as narrativas coletadas, mas não se encerrou na fala do pesquisado, pois foi preciso compreender a arquitetura para realizar a análise dialógica, ou seja, verificar o momento – tempo e espaço – em que a fala acontece. Ao descrever os papéis dos participantes nas interações, observa-se que posição o *eu* ocupa em relação ao *outro*, que posição o *outro* ocupa em relação ao *eu*, como o *eu* se vê em relação ao *outro* e como o *eu* se vê em relação a si próprio.

É importante perceber que todos os momentos básicos colocados entre o *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-outro* acontecem na vida do sujeito, a forma como o “eu” vai se constituindo está diretamente relacionada com qual dessas três interações é predominante em sua vida, bem como quais os valores atribuídos durante essas relações. As valorações podem ser boas ou ruins de acordo com a trajetória de vida de cada um, por isso é importante focalizar a micro história do sujeito, fazendo também uma releitura de acordo com a história macro analisando tempo e espaço.

Sendo assim, tanto as valorações como o movimento predominante do *eu-para-mim*, do *eu-para-outro*, do *outro-para-mim* são primordiais na análise dialógica, compreendendo o movimento dessas relações em que,

De nossa posição única e do nosso olhar carregado de valores, podemos nos relacionar com o nosso outro em uma espécie de gradação que faz com que nos voltemos mais para nós mesmos ou mais para nosso outro. Se nos voltarmos para o nosso outro, diminuimos nossa experiência individual em prol desse nosso outro, que não é um ser uno, um indivíduo mais coletividade (NIGRIS, 2013, p. 202).

De acordo com Rohling (2014), para as relações se tornarem dialógicas é necessário que elas se materializem por meio da voz dos diferentes sujeitos presentes nas narrativas. Portanto, nesse trabalho orientado pela ADD as categorias das relações de alteridade emergem durante a pesquisa, pelas relativas regularidades dos dados observados pelo pesquisador em consonância com o referencial teórico.

Nesse processo de análise das categorias que emergem durante a pesquisa, há dois elementos fundamentais: a narrativa do pesquisado e a interpretação do pesquisador, ambas estão interligadas à materialidade e a cenas dialógicas que estão no interior dos enunciados. Mediante a estes dois sujeitos – pesquisado e pesquisador – ambos são importantes para a pesquisa dialógica, e também entre eles acontecem relações de alteridade.

Sobre essa relação de alteridade entre o pesquisado e o pesquisador, Amorim (2004) qualifica três relações de alteridade que podem ocorrer durante a pesquisa fazendo analogia a três divindades da mitologia grega – Górgona, Dionísio e Artêmis. A primeira relação de alteridade relativa a Górgona traduz uma *alteridade extrema*, aquela que traz horror, pois o olhar da Górgona, do pesquisado, pode paralisar e petrificar o pesquisador, dessa forma, a pesquisa fica comprometida, pois, ao entrar em contato com o sujeito da pesquisa ou com as cenas dialógicas das narrativas o pesquisador emudece pelo pavor e poderá não conseguir dar prosseguimento em sua investigação.

A segunda relação de alteridade é a de Dionísio. A figura dessa vez assume uma postura envolvente, pois Dionísio por ser o deus do vinho, embriaga e extasia. Nessa relação de alteridade, Amorim (2004) chama atenção para uma *alteridade próxima*, na qual se observa que o pesquisador pode se envolver com o mundo do pesquisado em um processo de dominação pelo excesso de aproximação. Nos termos da autora, “Dionísio nos ensina ou nos impõe o tornar-se o outro” (AMORIM, 2004, p. 52).

A terceira relação de alteridade é a de Artêmis. Essa divindade habita as fronteiras, consegue fazer o movimento de ir até o outro e voltar para o seu lugar e nesse processo existe transformação, mas sem comprometer a análise do pesquisador. Dessa forma se tem uma *alteridade portadora/interpenetração*, que

atravessa em direção ao país do Outro por onde se retorna. Garantia de demarcação e interpenetração entre as diferenças, permite a passagem de um sentido para o outro, produzindo sempre transformações, mas sem que os limites sejam apagados (AMORIM, 2004, p. 53-54).

A proposta desta pesquisa é que o pesquisador busque essa relação de alteridade de interpenetração, em que por meio da observação e escuta minuciosa aconteça essa visita ao país do outro pesquisado, de modo que aconteça o retorno ao país de origem do pesquisador. Nesse sentido, a atividade do pesquisador está

na posição de um observador que não é neutro no diálogo, pois ele participa dessa interpenetração de mundos/países.

Assim, ao percorrer a ADD busca-se a relação de alteridade em que seja predominante a alteridade da interpenetração, ou seja, que o pesquisador se aproxime do pesquisado, mas que consiga se distanciar para realizar a análise, sem necessariamente ser neutro, visto que participa durante a pesquisa de um movimento dialógico, em que o *eu* e *outro* vão se modificando.

### 3 ALTERIDADE EM UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA: O EU E O OUTRO

#### *A experiência maior*

*Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu.*

(Clarice Lispector, 1979)

Esta seção envereda por um caminho em que o *eu* e o *outro* são os protagonistas, desvelando a interação entre eles. A perspectiva teórica de um *eu* solitário apresentado por uma lógica de identidade fechada, nada mais é do que uma forma egoísta de ver o mundo. Então, se há a oportunidade de escolher quem é, se depende apenas do *eu*, indagamos: é possível se inventar sozinho? É possível se fantasiar do que quiser? É possível passar a vida fechado(a) em uma identidade escolhida? É possível já ter nascido com uma identidade fixa? Ficar fechado(a) em si mesmo, para sempre, a partir de uma característica biológica ou sociocultural?

A crônica *A experiência maior*, da obra *Para não esquecer*, de Clarice Lispector, é um convite para adentrar por um novo caminho de identidade, uma identidade que se amplia pela alteridade, em que o *eu* e o *outro* estão em interação. O *eu* está em contato com o *outro* ativamente e as relações podem acontecer de forma simétrica ou assimétrica. Na forma simétrica as relações são de reciprocidade entre o *eu* e *outro*, constituindo uma relação de alteridade ideal, em que o *eu* e o *outro* se alargam juntos. Um exemplo para ilustrar, seria quando uma senhora leva a um menino que mora na rua um cobertor; ela faz esse ato sem ninguém pedir e não ganha nada com isso; o menino, que recebeu esse cobertor, não tem como lhe retribuir, mas fica grato por alguém como ela ter levado um agasalho para que ele se proteja do frio. Ele certamente vê a humanidade nela, bem como ela vê a humanidade nele, e ambos se modificam simetricamente com aquele ato.

As formas assimétricas seriam aquelas em que o *eu* e o *outro* vão se modificando por meio de hierarquias em que o *eu* se sobrepõe ao *outro* e vice-versa, e a depender de como essa relação vai se estabelecendo, o *eu-outro* pode ir se constituindo para ser mais, ou para ser menos. Por exemplo, o cuidado de uma mãe para com seu filho, pode preservá-lo de se ferir, ou poderá subestimá-lo. Sendo necessário analisar o contexto em que acontece a proteção da mãe para com o filho: a mãe cuida e adverte “Filho, para andar de bicicleta é importante proteger a cabeça

e os joelhos”, em que a relação de proteção *eu-outro* é para mais, não proíbe, mas tem o alerta sobre a necessidade de equipamentos de proteção. Já o pai pode dizer: “Filho, você não pode andar de bicicleta, não quero você machucado, será que não vê que és gordo e que sempre vais te esborrachar no chão! Vai te deixar aleijado!”. Neste caso, a relação de proteção *eu-outro* é para menos, porque as palavras que o pai profere para cuidar são de valoração negativa em relação ao filho. Nota-se que a marca das relações se dá pelas palavras, por esta razão o estudo da alteridade, neste trabalho, se desenvolve pela teoria dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Portanto, em uma perspectiva bakhtiniana, a interação entre o *eu* e o *outro* acontece pelo diálogo, sendo que este, não necessariamente do respeito ao *outro*, não é resultado unicamente da abertura ao *outro*. Nesse sentido, o *eu* nasce no diálogo alheio, isto é, pela palavra alheia.

O convite para compreender o enigma da identidade vem da arquitetônica em que o *eu* é diferente do *outro* e ambos são sujeitos, o que contempla o trecho “eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu” (LISPECTOR, 1979, p. 22). Logo, o que não era *eu*, era o *outro*, uma vez que perceber o *outro* é sentir a ausência do *outro*, é sentir a diferença entre a fala do *eu* e a fala do *outro*.

Não temos como fugir do encontro com o *outro*, não temos como nos enclausurar. A marca do *outro* se faz presente no *eu*, por mais que pensemos que agora temos nossas convicções, que elegemos como características apenas nossas subjetividades, o ser humano está o tempo todo em contato com outras subjetividades que mesmo sem a nossa permissão, nos invade, nos saqueia, ou ainda deixa sua herança, e assim, vivemos na intersubjetividade.

Para fins de ilustração, temos o encontro entre *eu* e *outro* que pode ser uma interação que nos transforma e nos invade: uma mulher que nunca quis ser avó, no momento em que nasceu seu primeiro neto, mesmo à revelia de sua vontade, passou a ser avó. Esse contexto condiz com o trecho que inicia esta seção “Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu” (LISPECTOR, 1979, p. 22).

Quando analisamos o trecho “Minha experiência”, remetemos aqui a singularidade da abordagem bakhtiniana: quando a mulher se torna avó de alguém, isso a torna singular, esse ato é único e irrepetível. O neto a faz ser avó; ela, nesse processo, passa a ser o *outro* dos *outros* porque a gravidez de sua filha e o nascimento da criança foi o evento responsável pela sua condição de avó; isso só é

possível pelas relações de alteridade que estabelece com a filha e com o neto. Portanto, o *eu* avó nasce da relação com o *outro* que é a filha, que, por conseguinte, teve a interação com um *outro* – o neto –, daí a expressão “e o outro dos outros era eu”, e esse *eu* se constitui nas relações que durante a vida, não existe alibi para isso, não tem como fugir do *outro* e nem do *outro dos outros*.

Esse exemplo criado para fins explicativos também se adéqua aos nossos alunos de pesquisa, que ao nascerem, tornam-se essa constituição da interação do *eu* com o *outro* dos *outros* e a sua identidade se faz pela alteridade. O fato de serem diferentes é uma materialidade que na pesquisa vai se constituindo, sobretudo na forma como as suas relações vão se tecendo desde o ventre de suas mães, desde suas primeiras palavras, desde a convivência com os seus familiares, com os seus amigos de escola e do trabalho.

Os estudantes ao participarem dessa pesquisa, já na fase da vida adulta, agregam e descrevem suas experiências de identidades alargadas pela interação com o *outro*, o que permitiu à pesquisadora realizar este estudo. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, nossos protagonistas – participantes de pesquisa – não têm essa percepção de constituição do ser pela alteridade, mas as vozes de seus enunciados, a partir da escuta da pesquisadora, foram demarcando essas relações a cada conversa, por meio de anotações e transcrições. Esse processo caracteriza-se pela interpenetração entre o cognoscente e o cognoscível que é imprescindível na análise dialógica das narrativas.

Desse modo, a concepção de identidade passa a ser complexa, dinâmica e sem alibi. O ato responsivo nesse processo vem por pelo menos duas vozes diferentes que dialogam e interagem pela palavra. Neste trabalho, o *eu* é marcado pela característica de seu nascimento ou ainda de seu comportamento desde a infância, por um histórico social de deficiência, por um conceito de normalidade que foi sendo construído na relação do com *outro*, ancorada na perspectiva de uma visão médica, que restringe a constituição do *ser* apenas por parâmetros cognitivos ou ainda comportamentais, negando-lhe o direito de ter uma identidade que ultrapasse a questão biológica, a qual, muitas vezes pelo discurso alheio, promove a sua exclusão social.

Esta seção traz a questão de uma identidade que vai para além de um *eu* solitário, de uma identidade solitária, que basta em si mesmo, cuja resposta não é completa em sua subjetividade. Esse *eu*, dentro da perspectiva da Deficiência

Intelectual (DI), se encontra com o *outro* e se transforma em uma identidade não fixa e nem limitada, uma identidade que vai se constituindo do seu *eu* e da *voz alheia*. Para o entendimento dessa perspectiva, apresentamos Bakhtin, o filósofo da alteridade, em seguida discutimos a constituição da identidade-alteridade do sujeito na perspectiva bakhtiniana para chegar nos estudos em algumas obras desse autor.

### 3.1 BAKHTIN – O FILÓSOFO DO DIÁLOGO E DA ALTERIDADE

Para compreender o pensamento de Bakhtin e sua contribuição no que concerne aos conceitos *diálogo* e *alteridade*, torna-se essencial percorrer os caminhos da arquitetura em que emergiu suas análises e teorias.

Para tanto, é imprescindível trazer as marcas de sua origem. Mikhail Bakhtin nasceu em Oriol, no dia 17 de novembro de 1895, no sul de Moscou, na Rússia. Foi um grande estudioso e deixou muitos escritos, sendo importante para os estudiosos de sua teoria compreender que alguns desses textos não são muito claros em uma primeira leitura, pois “Nem sempre [...] foram preparados para a publicação pelo autor. Alguns de seus cadernos de anotações acabaram se transformando em ensaios, artigos, escritos” (SILVA, 2013, p. 46).

Neste trabalho é importante fazer sucintamente periodização sobre Bakhtin e seu círculo, com alguns fatos marcantes de sua vida na busca de perceber como se construiu sua teoria marcada pelo dialogismo e pela alteridade. Desse modo, três períodos são destacados:

a) de 1918 a 1929 – quando da vinda de Bakhtin para Nevel e da constituição do Seminário Kantiano ou Círculo de Nevel. Nesse período ocorre a crítica ao “conhecimento da época acerca da linguagem”. Os integrantes do círculo do qual o autor participava propõem “um projeto diferente, transdisciplinar, que considerasse o funcionamento social da linguagem e o sujeito produtor da mesma” (ARÁN, 2014, p. 6).

b) de 1930 a 1957 – quando Bakhtin vai para o exílio em Kustanai, no Casaquistão, sob a acusação de pertencer a um grupo religioso, pela ditadura stalinista. Nesse período, dedica-se ao estudo do romance. No ano de 1957, ele “é redescoberto pelos então estudantes V. Kozhinov, S. Bocharov e G. Gachev” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 24).

c) de 1958 a 1975 – quando Bakhtin aprofunda questões epistemológicas das ciências humanas e em 1960 aposenta-se. Destaque para os trabalhos *Problemas*



da obra de Dostoiévski, publicado em 1963, e também *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, publicado em 1965. Esse período vai até sua morte em 1975.

Bakhtin teve grande destaque por suas obras na contemporaneidade, por trazer conceitos de um ser humano que se constitui de vozes, em que o diálogo e a ética são fundamentais. Nessa percepção, a alteridade nasce do diálogo e do ato ético, ou seja, da interação entre o *eu* e o *outro* ele vai permeando os seus escritos pois,

seu amplo embasamento filosófico e seu foco ético não conflitam, antes engrandecem sua concepção literária, porque seu investimento em ideias de coletividade não contradiz seu compromisso constante com a consciência individual e porque as suas ideias mais bem conhecidas – o dialógico, a heteroglossia, o cronotopo, o carnaval – emergem de um engajamento de uma vida inteira com a forma do romance, mas encontram força e justificação para além do domínio literário (RENFREW, 2017, p. 14).

No Ocidente, seu trabalho teve maior reconhecimento a partir da década de 1970. É reconhecido como filósofo da linguagem por pesquisar a língua sobre um novo olhar, um enfoque humanista, em que a palavra transforma o *outro*, ou seja, a palavra-enunciado é um evento social. É considerado um dos maiores pesquisadores da linguagem humana, tendo como característica a investigação que ultrapassa a questão linguística, porque estuda e discute transitando por diversas áreas do conhecimento, como literatura, história, antropologia, artes, arquitetura, psicologia e educação. Nas palavras de Geraldí,

Bakhtin, ao aceitar o enunciado concreto como o lugar da vida da língua e ao assumir o princípio básico da alteridade, assume em sua concepção de linguagem, como próprio de seu funcionamento, que a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que essas não são próprias, mas esquecimentos das origens. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro [...]. Penso que Bakhtin autoriza, coerentemente, com suas concepções, deslocamentos dos conceitos que produziu, reaproximações, aplicações a outros campos, enfim, usos como respostas que lhe dão vida num tempo em que só no restam suas palavras escritas (GERALDI, 2013, p. 16-17).

Bakhtin se dedicou aos estudos sobre a linguagem em uma perspectiva na qual toda palavra é viva e, por conseguinte, dialógica. Participou de intensos debates sobre estética e literatura por volta de 1920, na antiga União Soviética, fazendo parte de um grupo de intelectuais denominado posteriormente de *Círculo de Bakhtin*. Esse grupo dialogava sobre sua época e evidenciava as influências do

contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes, vendo a língua como um veículo de propagação de ideologias.

Durante o regime stalinista, o *Círculo* passou a ser perseguido e Bakhtin foi condenado a seis anos de exílio no Cazaquistão. Em 1975, Bakhtin morreu de inflamação aguda nos ossos, mas deixou seus escritos e debates do seu *Círculo*, que revolucionaram a concepção sobre a palavra, colocando o ser humano enquanto sujeito que interage com o *outro* e faz da linguagem o seu principal instrumento de mudança. Nessa perspectiva, Bakhtin é um dos precursores da epistemologia da alteridade, pois a partir do estudo das relações aposta na

[...] relação constitutiva entre o eu e o outro. A alteridade é espaço de constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é. No corpo biológico que somos constituímos histórica e geograficamente o sujeito que seremos – não sempre mesmo, mutável segundo suas relações, incompleto e inconcluso. Muitos em um só: unidade e unicidade, que por histórica não significa permanência no mesmo, mas mutabilidade no supostamente mesmo [...] (GERALDI, 2013, 12-13).

Nesse sentido de constituir o *eu* e o *outro*, a palavra passa a ter um enfoque social. Ela não surge descontextualizada, não é apenas um fenômeno sonoro, tem uma dupla face – pois acontece entre sujeitos –, procede de alguém para um *outro* alguém – ao se pensar em texto escrito –, sendo que a interação entre locutor e o ouvinte remete a uma relação dialógica. Essa relação entre o *eu* e o *outro* acontece pela alteridade, que é uma relação responsiva.

Bakhtin (2011) expõe que toda palavra requer uma resposta, que acontece pelo diálogo que no mínimo precisa ter duas vozes. Essa voz ocorre entre sujeitos; entre o locutor e o interlocutor ou entre o *eu* e sua própria consciência – sua voz interna. Em todos os casos, está focado o dialogismo, pois parte de vozes que dialogam, e esse diálogo parte da contradição e do debate, daí resulta sua riqueza.

### 3.2 COMO NOS CONSTITUÍMOS COMO O SUJEITO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A racionalidade ocidental quis dimensionar o ser humano como individual, em que a subjetividade compunha a identidade, uma identidade acabada, entretanto, contrariando essa posição, percebemos que o ser humano é relacional, que somente o *eu* não é suficiente para a construção dessa identidade. Desse modo, o

*eu* busca a completude na relação estabelecida com o *outro* em um movimento constante. Então, a partir dessa visão podemos corroborar com a afirmação de que “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Para discutirmos sobre a questão da identidade, torna-se importante compreender como essa concepção foi formada na perspectiva da modernidade e como ainda tem grande influência, sobretudo, na categoria dominante do pensamento e da práxis ocidental, pois ao mesmo tempo em que individualiza também generaliza.

A identidade em uma concepção moderna tenta normatizar e categorizar quem é considerado normal – são em virtude de seu organismo, do seu corpo normal –, mas que pode ser contraposta na perspectiva da interação com o outro, relação que lhes constitui e permite agir sobre o mundo. Para entender melhor sobre a identidade racional, temos que discutir um pouco sobre a Idade Moderna,

mais que um período histórico, essa nova mentalidade produziu várias revoluções em diversos campos – na arte, na política, na ciência, nas relações comerciais, na organização social como um todo –, as quais levaram a valorização cada vez maior da natureza e do conhecimento construído pelo homem. A natureza humana, antes definida por uma suposta alma imortal, ganhou uma explicação segundo os preceitos de uma ciência moderna – e das relações que então se estabeleceram entre processos orgânicos [...]. É também nesse contexto que a liberdade, fundamentada juridicamente, ganhou sentido com base na igualdade, assegurando a proteção de determinados interesses em nome dos interesses de todos os indivíduos. As desigualdades passaram a ser explicadas a partir de um novo modo de conhecer o ser humano, que lhe impôs prescrições e o idealizou, gerando o verdadeiro protótipo do homem normal. Este produziu o seu reverso, e com efeito de sentido, o signo da anormalidade, extensivo a todos os tipos de diferenças – sociais. Econômicas (PAN, 2013, p. 37; 43).

Desse modo, pensar na identidade na proposição moderna é fazer das singularidades categorizações – normal e anormal –, pois de acordo com a visão liberal os homens são livres, escolhem seus caminhos, cada indivíduo “normal” é responsável em conquistar seu espaço no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, já aquele que não possuía capacidade estaria excluído do mundo do trabalho, seria o indivíduo “fora da normalidade” – anormal. Portanto, a produtividade é o patamar que torna o homem normal ou anormal – capaz ou incapaz, que, por conseguinte vai estabelecendo as identidades.

Nesse sentido, Ponzio (2016b) coloca a questão de a identidade do indivíduo ser tratada como a de um grupo, de uma nação, de um sistema linguístico, cultural. Ao pensarmos nessa lógica de identidade, percebemos que ela contribui para manutenção do sistema global social, considerando que

o próprio sistema se fundamenta na categoria da identidade, porque concretamente, como fica cada vez mais evidente, tende a realizar-se estruturalmente como universal, como um único processo de Produção, Mercado e Consumo de alcance mundial. A essa lógica se obedecem a categoria de sujeitos. [...]. A essa lógica obedecem, a categoria do indivíduo com seus direitos e deveres e responsabilidades; a categoria do Estado com sua política que espelha o máximo possível a Realidade; e também a categoria de troca recíproca com suas necessidades e sua ideologia de “mercado livre” (PONZIO, 2016b, p. 234-235).

Em seus estudos sobre Bakhtin, esse autor aponta que a visão monalística de ser humano deve ser superada. Ressalta a importância de compreender a vida pelo vivenciamento axiológico real e concreto do homem, que tem a natureza dual, em que o *eu* e os *outros* estão em constante interação se movendo em diferentes planos, constituindo juízo de valor real. De certo modo, é uma ação complexa, pois esse dualismo traz certo medo de não ser autossuficiente na sua constituição porque para se reconhecer é necessário se ver pelos olhos do *outro*. Nessa perspectiva,

o medo do duplo. O homem, acostumado a sonhar concretamente consigo mesmo, quando procura imaginar sua imagem externa e zela morbidamente pela impressão externa que ela suscita, mas não confia nela, enche-se de amor-próprio, perde a diretriz correta e puramente interior para o seu corpo torna-se tardo, não sabe o que fazer com as mãos, com os pés; isso acontece porque em seus gestos e movimentos interferem um outro determinado, surge nele um segundo princípio de relação axiológica consigo mesmo, o contexto de sua autoconsciência é confundido pelo contexto da consciência que o outro tem dele, seu corpo interior esbarra na oposição do corpo exterior que está separado dele e vive sob os olhos do outro (BAKHTIN, 2011, p. 55).

Ainda como crítica ao pensamento moderno, verificamos que Volóchinov (2017) defende que não existe dicotomia entre o individualismo do psiquismo e a questão de a ideologia ser vista como social, pois o individual está relacionado com o social. Portanto, a questão da alteridade considera que o individual e o social interagem, ou seja, o *eu* não é constituído em si próprio; a identidade não é tecida apenas pela personalidade, e sim pelo reconhecimento do *outro*, estranho a si mesmo, que contribui na formação do eu. Esse processo de transformação é contínuo e dialético.

Sobre essa relação entre o psiquismo e o social na constituição do ser, surge a visão de que ocorre uma interação entre o subjetivo proposto pelo psiquismo e a ideologia estritamente social, conforme a seguinte afirmação: “desse modo, entre o psiquismo e a ideologia existe uma interação dialética indissolúvel [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 138).

Volóchinov (2017) argumenta que o signo não pode ser visto isolado do social, senão ele perde a sua natureza sógnica. Nesse sentido, a compreensão de qualquer signo, seja interior ou exterior, é um movimento dialético, no qual o *eu* pode estabelecer uma relação conflituosa com o *outro*, pois o *outro* é diferente do *eu*, e essa diferença pode gerar tanto a empatia como uma estranheza. Sobre a empatia, o autor russo assevera:

um momento essencial (ainda que não o único) da contemplação estética é a identificação (empatia) com um objeto individual da visão, vê-lo de dentro de sua própria essência. Esse momento de empatia é sempre seguido pelo momento de objetivação, isto é, colocar-se *do lado de fora* da individualidade percebida pela empatia, um separar-se do objeto, um *retorno* a si mesmo. [...]. Eu me identifico *ativamente* com uma individualidade e, conseqüentemente, eu não me perco completamente, nem perco meu lugar único do lado de fora dela, sequer por um momento (BAKHTIN, 2014, p. 50, ênfase no original).

Então o princípio da empatia está na identificação com o outro, porém sem se tornar o outro, as individualidades permanecem. A empatia traz também o que Turati (2012) ressalta como que o *eu*, ao participar do mundo, se aproxima do *outro*, sendo que essa aproximação se torna uma fonte criadora: é o criar para ser mais.

No que concerne à estranheza, esta estaria relacionada a encontrar com o *outro* muito diferente do *eu*, o que por vezes assusta, causa uma relação que constrange, que pode paralisar, que faz com que o *eu* evite a aproximação com o *outro*. Entretanto, independente se ocorre uma alteridade de empatia ou de estranheza, o encontro do *eu* e com o *outro* sempre transforma e, assim o ser humano vai se constituindo nas suas relações por meio do signo.

No que concerne ao signo, Ponzio (2016b) nos remete a Bakhtin, que se aproximou da discussão da cultura no sentido de compreender o problema do signo e dos valores em uma razão dialógica, colocando a categoria identidade em favor da alteridade.

Por exemplo, não podemos retirar um enunciado sem identificar o tempo e o espaço em que ocorreu, bem como não podemos pensar no relato do pesquisado sem percebê-lo como um ser humano que interage com o *outro*, que se faz e refaz

continuamente de modo dialético, que ao narrar sobre seu cotidiano expressa do seu *eu* e do *outro*. Portanto, a discussão da identidade é muito mais complexa do que a colocada por uma visão moderna/subjetiva, pois parte da contradição e da interação entre sujeitos, o *eu* e o *outro*, mais especificamente da alteridade.

A questão da identidade, conforme Miotello e Moura (2012), é uma discussão bastante complexa na perspectiva de Bakhtin, pois a identidade não é aquela que se estabelece pelo *cogito* cartesiano, em que a teoria do sujeito nasce da subjetividade – a razão em lugar da revelação, como proposta pela célebre frase influenciada pelo iluminismo em que “Eu penso, logo existo” e, assim, acrescenta Brandão (2005),

vemos assim, o deslocamento de um ponto fixo situado no Ser, portanto, fora do homem, para o seu interior. O “penso logo existo” de Descartes constitui o fundamento de uma filosofia humanista que tem como ponto de partida e como referencial privilegiado o homem interior, isto é, a subjetividade. Descobre-se que há uma instância interior de revelação da verdade, que é a consciência, o ser que eu sou é captado pelo ato de pensar (BRANDÃO, 2005, p. 266).

Dessa vez, a abordagem bakhtiniana aponta essa construção de identidade sobre uma nova forma – em que o *eu* vai se impondo, não como *construtor*, mas como *constructo*. É importante entender que o *eu* como *construtor* não desfaz a identidade, porém ela não é mais o ponto de partida. O ponto de partida desse processo passa a ser o *constructo*, que no caso é o *outro*. Então, a frase existencial poderia ser constituída da seguinte forma: *Eu sou pensado, logo eu existo e penso!* Nesse sentido, partimos de uma identidade alargada em que consideramos a interação do *eu* e do *outro*. Desse modo, Miotello e Moura (2012, p. 13) nos dizem que

cabe ao outro me fazer viver, existir, e para isso tem que me incompletar. Ele tem essa atividade como responsabilidade única e pessoal. Ele precisa me responder, se dirigir a mim como respondente sempre. Tarefa do outro no diálogo é a resposta. Precisa romper esse limite identitário fechado, pronto estabelecido por mim. Esse rompimento vai permitir o *alargamento* do meu ser por um outro ser que também se alarga nesse mesmo movimento, pois que também é penetrado profundamente por um eu ativo e respondente. É a interação de “consciência em devir”, em um processo de alargamento, de invasão mútua.

Petrilli (2013), ainda sobre a afirmação “Eu penso, logo existo”, destaca que é uma concepção cartesiana muito difícil de ser extinta, pois vai para além de uma teoria filosófica, porque se tornou uma ideologia cultural, principalmente no Ocidente. Em contraposição a essa lógica individualista do *eu*, o autor propõe como

reformulação dessa condição humana o seguinte *cogito*: “Penso, logo falo, falo em língua, uma língua que aprendi de outros, e sem esses outros não poderia nem falar nem pensar” (PETRILLI, 2013, p. 193).

Tanto para Miotello (2018) como para Petrilli (2013), a construção do sujeito não é algo autossuficiente, acontece pela alteridade, ou seja, pela interação entre o *eu* e o *outro*. Nessa relação, é importante perceber que o *eu* não se realiza sozinho, não se define por si próprio.

Para Petrilli (2013), sujeito e alteridade caminham juntos, não sendo possível a ideia de que “eu penso”, “eu sou”, “eu sei”, “eu creio”, porque isso expressa a aspiração de um sujeito autônomo e absoluto. Por esse motivo, ao reformular o *cogito*, o autor inclui a linguagem como meio de interação do *eu* com *outro*.

Nesse mesmo direcionamento de sujeito que se constrói pela alteridade, Miotello (2018) apresenta um deslocamento no processo de construção da identidade em que o *eu* sai do centro e se põe ao lado do *outro*. Nessa nova perspectiva, a identidade é construída nas relações humanas, nas relações de alteridade, ou seja, não sou o que penso que ser, não me determino, mas sou o que o *outro* me atribui e me valora na interação entre o *eu* e *outro*. Esse *outro* em grande parte “me” atribui o que sou pela linguagem – palavra. A partir dessa compreensão, “A palavra é uma ponte que liga o *eu* e o *outro*. A palavra é essa ponte, a palavra, o signo. Não só a palavra vocalizada, falada. Tudo aquilo que significa no ser humano é, para Bakhtin, a palavra” (Miotello, 2018, p. 27).

O *eu* fechado ou eternizado pelo que pensa sobre si mesmo, pois ao lado dele está o *outro*, está o *alter* que não apenas o observa, mas que interage, que fala, tanto verbalmente como com as atitudes. Nesse processo de interação entre o *eu* e o *outro* é que acontece a passagem da identidade para alteridade, porque nos constituímos nas relações de alteridade.

Petrilli (2013) corrobora com o deslocamento da identidade para alteridade, quando defende a impossibilidade do fechamento, do repouso e da indiferença do *eu* em relação ao *outro*. A autora afirma que

a significância possui, na alteridade, e não na lógica da identidade nem na iniciativa por parte do sujeito, o ponto de partida. A crítica do sujeito com os instrumentos da lógica da alteridade e da dialogicidade leva à possibilidade de um novo humanismo, o humanismo da alteridade, no qual o eu é envolvido, sem querer, na relação com o outro. Esse novo humanismo é caracterizado pela impossibilidade de fechamento e de uma atitude de indiferença em relação ao outro. Trata-se de um humanismo da não

indiferença ao outro, da inquietude, até mesmo de inquietude que orienta o eu incansavelmente, por vocação, na direção de uma tomada de consciência crítica ou subversiva em relação à totalidade fechada, obtida com a ilusória exclusão do outro, com a redução do outro ao mesmo (PETRILLI, 2013, p. 194).

Dessa forma, o que está para além da identidade, tomamos como alteridade, já que a construção das identidades, tendo por base apenas o subjetivo e o individual, ignora e sacrifica a participação do *outro* na constituição do sujeito. O sacrifício do *outro* acontece quando exterminamos o que não é acolhido como identidade.

Nesse caso, o extermínio e até o genocídio acabam sendo justificados pela lógica de que é racional marginalizar, segregar e eliminar a alteridade. E por esta concepção, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram eliminadas, evitadas e invisibilizadas. Justificava-se que apenas as pessoas dentro de uma “normalidade” podiam conviver em sociedade, sendo evidenciadas a lesão e a incapacidade, o que se refletia na relação de alteridade.

Podemos então indagar, pela lógica da identidade, somos imutáveis? Aquele que nasceu com DI não terá a possibilidade de mudança? Não terá a tomada de consciência de si mesmo em relação ao valor que o *outro* lhe atribui? As interações com o *outro* não o modificam? De fato, se pensarmos pela ótica de uma identidade que se constitui apenas do subjetivo, ela restringe e aprisiona o *eu* em si mesmo, categorizando e limitando. Por esse motivo, é importante discutir, porque

a necessidade de compreender e desconstruir o discurso da identidade do sujeito como algo acabado e uniforme redimensiona as nossas relações. Torna frágil a estrutura que defende a verdade única definida do sujeito na “forma” de uma identidade que precisa encontrar em seus pares seus semelhantes (NEVES; FERREIRA, 2015, p. 66).

A postura de identidade em favor da normalidade segregou as pessoas com deficiência até na forma de acesso à escola, quando esta foi denominada *especializada*, sendo destinada a acolher aqueles que socialmente eram negados, sob a justificativa de uma identidade que precisava de uma educação especial, mas que na prática eliminava o *outro*, aquele que incomodava, o que era diferente. O extermínio do diferente sobre a justificativa da identidade é assim descrita:

a guerra é a visualização do sacrifício da alteridade no nível planetário e no nível das nações, um sacrifício que chega até a morte, ao extermínio, ao genocídio, à destruição das condições em naturais da vida; sacrifício que se manifesta em uma mesma nação, nas diferentes formas de segregação,



marginalização e apartheid, eliminação do “outro” em nome da nossa identidade generalizada (PONZIO, 2016b, p. 235).

Portanto, na constituição da alteridade, é importante perceber que ninguém tem como viver isolado, que em todo momento estamos nos constituindo e nos reconstituindo, não há uma identidade fixa ou imutável, ou seja, a cada encontro ou reencontro com o *outro* eu me constituo e me transformo. Nessa perspectiva, “Cada segundo é aberto para a alteridade, o tempo fica inacabado, o futuro ainda não existe, não se pode saber a resposta da pergunta “como será?” porque seria uma maneira de pensamento de identidade acabada” (STOSIEK, 2014, p. 129).

Na discussão da constituição da identidade de pessoas com DI, é importante fazer um movimento histórico de como as interações do *eu* e do *outro* foram sendo constituídas, sobretudo, com base na proposição de que a palavra, enquanto um signo verbal tem importância na constituição do *eu*. Vale ressaltar que em muitos momentos essa relação dialógica lhes foi negada pela concepção de que a pessoa com DI seria vista como incapaz. Nesse caso, a relação de alteridade estabelecida depreciava o sujeito, não considerava os seus anseios, suas opiniões e a sua visão de mundo.

A constituição da identidade da pessoa com DI, normalmente, se configura por uma relação de dominação, por relação predominantemente monológica. Nesse aspecto, Bakhtin (2016, p. 121) afirma que “No discurso monológico o ouvinte tem caráter mais indefinido e coletivo, embora esse ‘coletivo’ possa ser sentido de um modo diferenciado [...]”.

Ao analisar a questão do dialogismo e da alteridade envolvendo a pessoa com DI, temos que nos remeter à sua condição histórica, temos que entender que em parte sua identidade vem da fala do *outro*, do olhar do *outro*, sem desconsiderar que no ato da comunicação se estabelece continuamente uma valoração correspondente à ideologia de cada época, como bem explícita Volóchinov (2017, p. 110): “Ao realizar-se o processo da comunicação social, todo o signo é ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social”.

Miotello (2018) nos remete ao fato de o ser humano ter receio do que é diferente, entretanto, é fundamental o encontro do *eu* com o *outro* em suas diferenças. A palavra é um campo de conflito, de embate. Apesar de historicamente os estudantes com DI terem sido segregados e terem essas marcas em suas vidas,

hoje frequentam a escola, trabalham, têm maior liberdade de locomoção, de expressão. Isso indica que as relações de alteridades podem ir se modificando. O foco desta pesquisa, a todo tempo por meio das palavras dos alunos, tem a premissa de analisar o deslocamento do *eu* em relação ao *outro*, pois em suas narrativas são descritas as suas palavras e as palavras alheias.

### 3.3 O ESTUDO DA ALTERIDADE NAS OBRAS DE BAKHTIN

Adentrando as leituras das obras de Bakhtin, foram selecionados alguns textos que mais demarcam as relações de alteridade, são eles: *O autor e a personagem*, escrito em 1924, presente na coletânea *Estética da criação verbal*; *Apontamentos de 1970-1971* e *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito nos anos de 1919 a 1921.

No texto *O autor e a personagem*, Bakhtin (2011) aborda a relação de alteridade entre a materialidade escrita pelo autor e o modo singular que cada personagem assume – traços, acontecimentos, pensamentos. Nessa relação, se desdobram aspectos importantes para análise em que cria a categoria de autor-criador e de personagem.

Para Bakhtin (2011), o autor é aquele que produz o discurso em uma dada esfera de comunicação, seja pública ou privada, seja no romance literário ou em situações cotidianas. Bakhtin destaca o diálogo do cotidiano, em que o autor “ocupa uma posição responsável do existir, opera com elementos desse acontecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 176).

O autor-criador é aquele que cria o enredo da história; embora descreva os personagens, ele não os consegue defini-los por completo. Assim como em uma obra de arte, que o artista faz o desenho de uma mulher, mas cada espectador constrói sua interpretação, então a figura desenhada sai do domínio de seu autor-criador e passa a ser constituída pela interpretação do expectador.

Nesta dissertação, o autor-criador é o nosso participante de pesquisa que, ao narrar eventos de sua vida, cria a sua narrativa, a qual também dispõe de outras vozes – do pai, da mãe, dos amigos, dos professores – que analogamente são também “personagens” da narrativa, já que se tornam reais pelos relatos desse autor-criador-pesquisado.

Vale ressaltar que os personagens desta pesquisa – os nossos participantes –, narram fatos do cotidiano e, assim, vão se constituindo durante todo o discurso

com uma forte relação de alteridade entre o autor-criador e as personagens-pessoas que fazem parte da narrativa. Nessa perspectiva, a “vida para Bakhtin, é diferente de arte e literatura por ser fundamentalmente não ‘finalizável’ em qualquer sentido, enquanto ‘atividade estética’ implica algum tipo de inacabamento provisório” (RENFREW, 2017, p. 66).

Bakhtin (2011) acrescenta que na vida o *eu* não pode viver do seu próprio acabamento e nem do acabamento do evento, mas deve estar aberto para si, ou seja, inconcluso e inacabado, pois o sujeito vai se constituindo do que vê de si e do que os outros vão lhe atribuindo. Nos estudos das relações de alteridade é importante ter a compreensão de que “A vida humana é esse ato único de autocriação” (ZAVALA, 2016, p. 159).

Sendo assim, na construção da análise dialógica, a fala do participante de pesquisa é considerada como materialidade, e a narrativa não se encerra nas palavras do autor-criador e nem em seus personagens, pois entra em contato com o olhar investigativo do pesquisador que, ao ler os enunciados, vai construindo uma teia de informações que se complementam sem que esteja em um único relato, que pode estar relacionado aos trechos narrativos de outros dias de entrevista. Por exemplo, se o entrevistado diz que ninguém gosta dele em uma entrevista, sem detalhar, pode em outra oportunidade justificar esse sentimento de exclusão. Portanto, a narrativa nem sempre é linear.

A narrativa do autor-criador é repleta de alteridades em sua oralidade quando fala de si, revela a coincidência entre o autor-criador e personagem. Nesse caso, Bakhtin apresenta essa situação como elemento biográfico; entretanto a relação de alteridade não termina, pois há diálogo entre o *eu* autor e o *eu* personagem, nesse caso uma relação do *eu-para-mim*, quando o autor conta sua própria história, quando se autodescreve. Mesmo tendo esse caráter de simultaneidade de autor-criador e personagem no decorrer de sua narrativa aparecem as categorias do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim*, porque outros personagens vão interagindo com o autor-criador.

Nesta dissertação, acontece exatamente essa coincidência entre o autor-criador e o personagem ser o pesquisado, porém a relação de alteridade não se encerra neles, pois ainda há uma terceira relação de alteridade que acontece com o pesquisador, que nesse caso interpreta os dados, não em uma condição extremamente subjetiva, como da obra de arte, mas pautada na reconstituição do

contexto. Nesse sentido, o pesquisador não lê a narrativa como um curioso, ele assume um ato responsivo e interpretativo comprometido com todos os elementos da pesquisa.

Vale ressaltar que a todo o momento o próprio pesquisador estabelece relações de alteridade com quem cria a narrativa. A importância dessa interação é ir ao “mundo” do pesquisado, procurando retornar depois para sua posição exotópica necessária para análise dialógica.

Bakhtin (2011) no texto *Apontamentos de 1970-1971*, a segunda obra aqui considerada, contribui para o conceito de alteridade, quando apresenta três relações existente no mundo: 1) relação entre os objetos; 2) a relação entre um sujeito e um objeto e 3) as relações entre sujeitos. No primeiro caso, elege como objetos fenômenos químicos, relações matemáticas, relações linguísticas etc. No segundo caso, a relação entre um sujeito humano e objetos, sendo que o objeto pode ser um sujeito. No terceiro caso, relações exclusivamente entre sujeitos, sendo assim uma relação dialógica, responsiva, com construção de sentido dos enunciados.

O ser humano participa de todos os três tipos de relações, que nas ciências humanas assumem a sua importância de acordo com cada tipo de investigação ou metodologia. No caso do estudo da alteridade pode ocorrer nas duas últimas relações explicitadas.

A relação de Alteridade entre sujeito e objeto acontece quando o sujeito *eu* ao interagir com o sujeito *outro* o trata como um objeto, por exemplo, a diretora da escola precisa de mais alunos com deficiência para garantir que a turma seja preenchida e assim gerar a carga horária para os professores; o aluno deixa de ser sujeito e passa a ser objeto. O interesse não está em atender os alunos, mas sim em atender os interesses da instituição ou mesmo dos professores.

A relação de alteridade entre sujeitos estaria na ação de que a diretora, ao conhecer o aluno deficiente, pensa de que forma o incluir de fato, inclusive por meio de uma relação mais próxima deste, valorizando sua participação nas atividades escolares.

Desse modo, Bakhtin (2011) define a relação entre sujeitos, como sendo aquela que acontece em sua concretude, em que as pessoas têm um nome, têm sua integridade física e intelectual, em que há responsividade nos atos, bem como por ser uma relação de interação entre o *eu* e o *outro*, o que remete mais uma vez ao inacabamento, a abertura e a inconclusibilidade.

Sobral (2016), sobre a análise do texto *Apontamentos de 1970-1971*, destaca a importância da relação entre sujeitos em sua concretude e esclarece que o *eu* não se funde com o *outro*, que a individualidade na relação de alteridade não desaparece,

em outros termos, reconhecer a própria situacionalidade não implica renunciar à individualidade, mas pelo contrário, em conquistá-la e firmá-la (responsabilizando-se por ela). Assim, o fato de o sujeito ser constituído pelos outros não implica na perda da individualidade, mas seu enriquecimento (SOBRAL, 2016, p. 180).

A ênfase para a questão de alteridade no texto *Apontamentos de 1970-1971* é marcada no momento em que aborda sobre o ser humano e a imagem que tem de si próprio, quando questiona como o sujeito se vê, como os outros o veem, bem como ele vê os outros. Então, nesse movimento do *eu*, de como me vejo, como o outro me vê, e como eu vejo o outro, vão se construindo as categorias de alteridade dadas pelas relações do *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*.

Quando o *eu* é constituído dessas três situações de alteridade, o *eu-para-mim* é quando minha autoconsciência cria uma concepção de mim mesmo; o *eu-para-o-outro* está na distinção da concepção que tenho em relação ao outro; o *outro-para-mim* é a concepção que o outro me atribui de forma mais imediata.

Nesse ponto, Bakhtin (2011) relaciona as formas de interação como elementos importantes para a construção da imagem que se vê do *eu*, como se o espelho tivesse vários ângulos, dependendo da posição tivesse uma determinada imagem, sendo que na abordagem bakhtiniana a diferença ou distorção da imagem é o que refrata o sujeito, pois parte da interação entre o *eu* e *outro* o que torna o ser humano aberto o tempo inteiro a novas possibilidades de imagens que em suas combinações e disparidades refratam o sujeito constituído pela alteridade.

Assim como no autor e personagem nos *Apontamentos de 1970- 1971*, o autor base desta pesquisa reafirma a importância da palavra, enquanto enunciado, isto é, enquanto o elo entre o *eu* e *outro*. Nessa acepção destaca que “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem em suas próprias palavras e nas palavras do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolver-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

Sendo assim, acrescenta-se a visão de que existe uma fronteira entre as palavras, ou seja, o *eu* é um terreno diferente do *outro*, que ao cruzar este terreno por meio da palavra acontece uma tensão entre o *eu* e *outro*, pois ambos têm sua

individualidade e diferenças, mas que ao entrarem em contato causa a tensão que gera a relação de alteridade, por isso que cada relação tem características próprias, podem ser conflituosas ou não, mas que deixam suas marcas tanto no *eu* como *outro*. Dessa experiência única e irrepetível ambos saem sempre modificados, o *eu* não deixa de existir, mas agrega o que experimentou na luta dialógica.

A constituição pela alteridade é complexa, pois ao longo da vida são diversas as relações que o sujeito vai agregando, então, quando Bakhtin (2011) categoriza o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* é dado um salto no estudo da alteridade, pois as categorias podem ser empregadas para todas as relações, por exemplo, o *eu* filho em relação ao *outro* pai, acontece certamente as três relações, entretanto, uma delas vai ter maior predominância dependendo do contexto analisado. Essas relações vão o tempo todo marcando a construção do sujeito em uma perspectiva tanto para uma valoração positiva como negativa. No caso de nossos pesquisados a análise dessas relações são pertinentes para perceber que imagem esses alunos da educação especial têm de si e como relatam a visão do outro em suas narrativas.

No texto *Para uma filosofia do ato responsável*, as categorias do *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e *outro-para-mim* aparecem de forma marcante como sendo os momentos básicos da construção do sujeito, em que as interações que movem o *eu* e *outro* são essenciais para análise das relações de alteridade.

A primeira categoria, *eu-para-mim*, está intimamente ligada ao *eu* viver dentro de mim, nesse caso, dentro de suas próprias atitudes, sendo que isso não significa que essa forma de viver leve ao seu próprio bem, pois, quando a categoria do *eu-para-mim* fica acentuada, a relação entre o *eu-outro* também fica enfraquecida, a possibilidade de transformação do sujeito se torna menor, porque assim como no reflexo da imagem do espelho descrito no texto *Apontamentos de 1970-1971*, novamente o *eu* estritamente na categoria *eu-para-mim* cai na falácia de um olhar de apenas um ângulo, quando o *eu* vê suas ações, vê só do seu ponto de vista, nessa perspectiva pode ter um olhar sobre si equivocado ou incompleto.

Por esta razão, ao estudar o *eu-para-mim* é importante compreender que quando me volto para “mim” tenho dois momentos: o primeiro é a tomada de consciência de quem *eu* sou para “mim”, sobre o meu olhar, sobre o meu juízo; o segundo momento é não considerar o olhar do *outro* sobre “mim” e assim desprezar o que *eu* represento para o *outro* e o que *outro* representa para “mim” o que traz a

incompletude da identidade fechada considerando apenas o *eu*. Nesse sentido, sobre a relação de alteridade *eu-para-mim*, “é preciso lembrar aqui: viver de dentro de mim mesmo, fluir de dentro de mim nas minhas ações, não significa de modo algum que eu vivo e ajo para meu próprio bem” (BAKHTIN, 2014, p. 65).

O segundo e o terceiro momento da alteridade: o *eu-para-outro* e o *outro-para-mim* têm como ampliação a arquitetônica em que o *eu* não está voltado para “si”, mas considera a relação com o *outro*, então, o ato de viver parte desta vez da interação entre sujeitos distintos. A unicidade do evento vem a ser composto, pois parte da interação entre o *eu* e o *outro*, que incluem momentos comuns e concretos.

Analisando apenas a relação do *eu-para-outro*, nesse momento a relação de alteridade o *eu* se desloca até o *outro*, ou seja, cada ato é destinado para o *outro*, por este motivo sempre acontece o encontro com o *outro*, esta interação exige a responsabilidade específica que a “minha” relação com o *outro* produz. O *eu* se desloca até o *outro*, mas o *eu* não se desfaz, o *eu* continua sendo único do lugar que ocupa no mundo, ninguém pode executar uma atividade pelo *eu*. Entretanto, ao se deslocar até o *outro*, o *eu* não volta da interação com o *outro* sem ser modificado. Para melhor exemplificar, um pai que tem um filho deficiente tende a dedicar a sua vida para o filho, nesse caso, predominantemente vai exercer mais intensamente a relação de alteridade do *eu-para-outro*, ou seja, *pai-para-filho*, mas nesse processo o pai continua tendo o seu ato único no mundo, mas da relação com o filho sempre sai modificado, dessa experiência deste ato único de ser pai de uma criança que requer mais cuidados, tende a deslocar-se para o *outro*.

No terceiro momento, a relação de alteridade *outro-para-mim*. Nesse o *outro* se desloca até o *eu*, então as atitudes do *outro* repercutem no *eu*; a postura do *outro* influencia, sobretudo, as palavras que remete ao *eu*. Por exemplo, a criança deficiente lembra que na sua infância não participava de eventos sociais, porque seus pais diziam que ele não poderia ser como as outras crianças. A repercussão desta fala do *eu* irá refletir no *eu* do filho deficiente de não querer no futuro ir a lugares públicos ou interagir com outras pessoas. O inverso pode acontecer se desde cedo a criança foi incentivada pelo *outro* que deve tentar superar suas dificuldades; essa postura dos pais irá contribuir para que o *eu* tente uma maior interação no círculo social.

Esses três momentos básicos de alteridade vão construindo a identidade alargada pelo *outro*, isto é, pela alteridade. São três situações que o sujeito vai

vivendo em suas experiências concretas simultaneamente, podendo algumas terem maior intensidade e influência no *eu*.

Esta pesquisa, então, se compromete a realizar a análise das relações de alteridade sobre a fundamentação bakhtiniana de que somos seres únicos e os acontecimentos são irrepetíveis, por esta razão toda palavra antes de ser endereçada ao outro deve ser feita de forma responsável, porque repercutirá no *outro*. Essa condição não quer dizer que as relações sempre sejam harmônicas, pois o ser humano pode crescer com as diferenças e com os conflitos de ideias, o cuidado deve ser sobre a valoração que damos ao *outro*, pois podemos falar com o outro sobre determinado assunto sem depreciar.

As três relações de alteridade são importantes. A primeira, o *eu-para-mim*, propicia a relação íntima do *eu* com o outro interior – consigo mesmo, sendo o eu o centro de valoração. Nesse processo é importante que o *eu* tome consciência de si, não como verdade única, mas como um posicionamento de si, em cada ato de sua existência e assim confrontar com as outras relações de alteridade. A segunda relação, o *outro-para-mim*, descreve o posicionamento do *eu* em relação ao *outro*. Como vejo o *outro*, como interajo com este *outro*, quais os meus juízos de valores em relação a este *outro*, como vou construindo essa relação no decorrer da minha existência. Na terceira relação, a do *outro-para-mim*, é a vez do *outro* que passa a expressar o que pensa sobre *mim*. Nesse processo, é a palavra do *outro* que repercute na minha vida; este processo, como nos outros anteriores, acontece de forma dialógica, requerendo pelo menos a interação entre duas pessoas.

As relações *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e o *outro-para-mim*, na dinâmica da vida não acontecem de forma isoladas, mas anunciam a forma de como o *eu* vai se constituindo nas relações e a importância da interação do *eu* e *outro*. É por esta razão que o texto “*Para uma filosofia do ato responsável*” complementa as demais leituras, mas, sobretudo, esclarece como a partir das categorias básicas de alteridade o sujeito vai se construindo na dualidade, seja do *eu* em relação a “*mim*” mesmo ou do *eu* em relação ao *outro*.



## 4 PERCORRENDO OS MODELOS DE INCLUSÃO A PARTIR DA RELAÇÃO ENTRE O *EU* E O *OUTRO*

*Não sei quantas almas tenho  
Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem acabei.*

(Fernando Pessoa, 1993).

A partir do poema de Fernando Pessoa, intitulado “Não sei quantas almas tenho”, é possível trocar a palavra “alma” por “identidades”, ficando “Não sei quantas identidades tenho”, para se perceber que o plural do vocábulo *identidade* se vincula ao conceito de alteridade, isto é, *identidades* são nesse caso compreendidas como a construção do sujeito por meio da interação do *eu* com o *outro*. Sendo esse sujeito uma pessoa com deficiência intelectual (DI), que historicamente passa pela influência dos modelos de inclusão, as quais estão repletas do que Bakhtin (2011) aponta como formas básicas de construção das relações de alteridade que são: o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro*, e o *outro-para-mim*. Para compreender a relação do *eu* e *outro* durante o processo de inclusão das pessoas com DI, apresentam os cinco modelos de inclusão da educação especial no Brasil, a partir da década de 60 até o ano de 2018 em que foi realizada a pesquisa de campo, bem como a questão da alteridade nas referidas abordagens. Neste texto, enfatiza-se nos modelos de percepção do *outro* a pessoa com DI, porém que podem ser estendidos para todas as outras deficiências.

Os cinco modelos de inclusão<sup>7</sup> que serão discutidos serão os seguintes: modelo médico da deficiência, modelo social da deficiência, modelo de integração, o modelo neoliberal da diversidade e o modelo do estado do bem-estar social da deficiência.

### 4.1 MODELO MÉDICO DA DEFICIÊNCIA

O modelo médico da deficiência foi instituído na década de 1960, no período da ditadura militar no Brasil. Um dos episódios marcantes para a área da educação especial foi a criação de um órgão para formular a política de educação especial para as pessoas com deficiência intelectual, deficiência física, surdez e deficiência

---

<sup>7</sup>Os modelos foram sistematizados e nomeados a partir de leituras de documentos oficiais feitas pela autora e pelo orientador desta dissertação.

auditiva, deficiência visual e deficiências múltiplas, justamente o que implementa as concepções do modelo médico da deficiência.

O ato que instituiu politicamente esse processo de implementação das concepções médicas, sob responsabilidade do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), foi o Decreto nº 72.425, de 3 de junho de 1973, pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici, que governou o país de 30 de abril de 1969 até 15 de abril de 1974. O CENESP foi criado para gerir a política pública que estava direcionada para abordagem médica, ou seja, nesse modelo o problema da deficiência era o *outro*, estava no próprio deficiente, seja o deficiente físico ou deficiente intelectual. Por esse motivo, o *outro* precisa ou precisava ser curado com tratamento, com o remédio para que pudesse fazer parte da escolarização pública ou privada. Nesse modelo, o deficiente é o “problema” a ser pesquisado cientificamente para que o corpo lesionado seja reparado.

Esse primeiro modelo de deficiência voltada para abordagem médica, o que prevalece na relação de alteridade era *eu-para-outro*, ou seja, o governo implementa a política de educação especial, em que as pessoas que ordenam seriam o *eu* e as pessoas a quem se destinam as medidas seriam os *outros*, e nessa conjectura o *eu* promove a partir da visão que tem sobre o *outro*, sem dar a oportunidade da pessoa com deficiência ter sua própria voz. Avalia-se que nesse período a política pública começou a considerar a pessoa com DI, para uma inserção em algum tratamento, mas, por outro lado é evidente a relação de opressão, porque na relação que se estabelece é a visão médica da deficiência que valoriza padrões biológicos de normalidade que faltam aos anormais – os sujeitos com deficiência.

Nessa relação de alteridade quem é capaz de pensar sobre a deficiência são os médicos com suas visões patológicas sobre o deficiente, apenas como um corpo lesionado a ser reabilitado, consertado. Essa abordagem, então, apaga a importância da pessoa como ser humano expressivo e coloca em foco a parte do corpo que necessita de correção. É uma relação de alteridade autoritária no sentido de que o *outro* é visto como alguém com déficit em que apenas os treinamentos, os exames poderiam reabilitá-lo por alguém habilitado por uma clínica ou por uma escola especializada. Nessa percepção médica, quem fala pelo deficiente são os laudos, as estatísticas, os números, os aspectos físicos. Acontece a coisificação do sujeito.

Na abordagem médica da deficiência, prevalece a relação sujeito e objeto, conforme a classificação de Bakhtin (2011), em que apesar de a pessoa com deficiência não ser uma coisa, pela forma como a relação entre o *eu* e o *outro* é estabelecida o sujeito passa a ser um mero objeto de tratamento. Não é vista a pessoa com deficiência, mas sim o objeto “deficiência”, a coisificação “o corpo lesionado”. Nesse estudo, então, basta avaliar o objeto que não funciona bem e aplicar experimentos até atingir, supostamente, o padrão.

Essa forma de alteridade é marcante principalmente para os deficientes intelectuais, pois os estudos sobre os padrões de coeficiente de inteligência marcaram muitos estudos sobre a normalidade. Destacando a contribuição de Francis Galton nesses estudos sobre a inteligência:

[...] suponhamos que a inteligência fosse considerada por sua média, então determinaríamos que a inteligência da maioria das pessoas devesse ser – e seria – definida por uma média medíocre. Galton, querendo evitar a média de características indesejadas, preferiu pensar na inteligência na ordem de sua classificação. Embora a inteligência elevada em uma distribuição normal fosse simplesmente extrema, sob um sistema ordenado transformar-se-ia em um traço ordenado mais elevado. Galton dividiu sua curva em quartil de modo que pudesse enfatizar ordens de inteligência, e então diríamos que alguém estava no primeiro quartil na inteligência (inteligência baixa) ou no quarto quartil (inteligência elevada). O trabalho de Galton conduziu diretamente ao atual "quociente de inteligência" (QI) e aos testes de desempenho escolares (DAVIS, 2006, p. 9).

A deficiência intelectual, nessa situação, é enquadrada no quartil mais baixo de inteligência, ou seja, estava no desvio do padrão de normalidade, sendo necessário avaliar o intelecto e a condição física para criar programas de correção, que as escolas especiais incluíam no seu plano para o desenvolvimento do aluno com DI, sempre priorizando treinamentos repetitivos com técnicas de memorização e de atividades para o desenvolvimento para coordenação motora. Essas atividades eram desvinculadas de uma abordagem humana sobre a deficiência, os alunos tinham que ser apenas treinados para não ficarem atrasados em relação aos alunos “normais”. Dessa forma, a corrida pela cura não percebia que o aluno com DI tem um ritmo de aprendizagem e de memória diferentes, precisando de atividades adaptadas para que ele desenvolva suas potencialidades.

Reproduzia na educação a coisificação do deficiente, repetia-se o rompimento das relações entre sujeitos, passando a ser uma relação entre sujeito – pessoa normal e o objeto – pessoa com deficiência. Essa relação de alteridade é elucidada a partir da afirmativa que

as comparações entre o “eu” e “outro” (quando deficiente) ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas (CARVALHO, 2004, p. 40).

A abordagem médica não oportunizava uma relação de alteridade simétrica, ou seja, aquela em que o *eu* e *outro* interagem como sujeitos, como pessoas que têm nomes, que têm que ser considerado dentro da sua realidade, dentro das situações concretas. A pessoa DI não tem sua fala considerada nessa relação de alteridade. O que Bakhtin (2011) colocaria como uma relação monológica, em que o deficiente, por ter uma condição de coeficiente de inteligência abaixo da normalidade, era menosprezado como sujeito no processo do ensino e da aprendizagem, estando fadado muitas vezes a ficar em uma mesma série por dez anos ou mais. Sua função social se reduzia ao convívio familiar.

#### 4.2 MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O segundo é o modelo social da deficiência que surge exatamente como oposição ao primeiro modelo, o médico-patológico. Esse modelo buscar integrar o sujeito deficiente à sociedade, ao invés de segregá-lo, no sentido de isolá-lo do convívio social. Nesse sentido, o modelo social é criado para dizer que o problema não é a deficiência ou o sujeito, e, dessa forma, não está exatamente nele, no corpo, na cabeça. No caso do sujeito com DI, ele não é culpado porque nasceu com baixo coeficiente intelectual, a culpada passa a ser a “sociedade”, genericamente falando, porque não garante espaço para que ele possa se movimentar, estudar e trabalhar.

No caso do deficiente físico, não estaria na falta da sua perna, mas o problema seria direcionado para arquitetura dos prédios que impedem o deslocamento e o acesso aos locais públicos. É verdade que, ao pensar nesse modelo, o caso do deficiente intelectual torna-se um pouco mais complexo, porque vai para além das estruturas arquitetônicas, passa pela atitude do reconhecimento de suas qualidades pessoais.

É importante ressaltar que esse modelo surgiu junto com os outros movimentos na década de 1970, no auge desses movimentos sociais nos EUA e Reino Unido, juntamente com movimentos de negros e de mulheres. Sendo assim, o movimento social da deficiência tem influência das lutas feministas, que trazem e

aprofundam a discussão da diferença entre sexo e gênero, elegendo o gênero como categoria que distingue as pessoas. Nos termos de Susan Gabel,

as contrapartes americanas ao modelo social, o modelo do grupo minoritário, emerso nos anos de 1970 nos Estados Unidos, foi influenciado claramente pela reivindicação dos movimentos americanos dos direitos civis sobre o *status* social dos membros de grupos minoritários. Os partidários reclamavam que os membros dos grupos minoritários viviam experiências de marginalização, ausência de direitos civis, discriminação, estigmatização e estereotipagem da experiência dos membros do grupo minoritário em consequência de seu *status* de minoritário (GABEL, 2005, p. 4, tradução nossa).

Paralelamente à discussão das concepções, esse modelo social realiza a distinção entre lesão e deficiência, nos termos do uso americano de *disability*, em que o problema não estava na deficiência, não estaria no sujeito, mas na sociedade. A pessoa com deficiência não era mais culpada, não deveria ser vista como algo a ser corrigido por meio de remédios ou tratamentos, mas ocorreriam ou deveriam ocorrer mudanças na sociedade para a solução do problema, para incluir a pessoa deficiente.

Então era necessária uma mudança de atitude em reconhecer o *outro* e não discriminá-lo, a palavra de ordem é “não a discriminação”, pois esta é que incapacita e cria a deficiência. Portanto, é preciso remover as barreiras físicas, criar legislação de antidiscriminação, que se respeite e se aceite essas pessoas na sua forma de ser. Nessa perspectiva, acredita-se que a pessoa deficiente precise ter vida independente, inclusive independência de familiares, ter um local para morar, que possa ter um salário para se sustentar, que possa ter direitos garantidos em lei.

Esse parâmetro de independência é facilmente absolvido por algumas deficiências físicas, entretanto, quando se refere à intelectual esbarra-se em algumas questões, porque essas pessoas historicamente são infantilizadas, subjugadas como sujeitos que requerem o suporte familiar para realizarem atividades como pagamentos, atividades que precisem de leitura como contratos, ou até mesmo atividades rotineiras que envolvam perigo. Então, como é que essa pessoa tratada como criança vai adquirir independência? Muitos foram os avanços desse modelo para outros tipos de deficiência, mas a deficiência intelectual ainda ficava muito restrita no aspecto de adquirir uma autonomia total.

Mesmo esse modelo não ficando claro como funcionaria para atingir todos os tipos de deficiência, foi uma posição progressista, porque ela retirava o problema do

corpo do indivíduo e passava para a sociedade. Esse modelo deu origem ao modelo a ser tratado a seguir, chamado de integração.

Analisando a percepção da relação de alteridade entre o *eu* e *outro*, observa-se que nesse modelo social ocorre uma inversão na relação de alteridade se comparada ao modelo médico, porque o *outro* que é pessoa deficiente passa a ter outra valoração, a relação acontece nos dois momentos, no *eu-para-outro* e no *outro-para-mim*. O ponto de partida do que *eu* penso sobre o *outro* é uma relação entre sujeitos, dessa forma, ocorre uma tentativa de uma relação simétrica, *eu* pessoa sem deficiência vejo o *outro* pessoa com eficiência, mas não o julgo pelo que falta nele, mas cobro junto com ele que a sociedade lhe dê oportunidade de ser mais, para ser considerado em seus direitos, principalmente de locomoção, estudar e trabalhar.

Essa relação passa a ser humanizada ao ver o *outro* acima de sua deficiência: ali tem uma pessoa que precisa ser reconhecida socialmente, que precisa sair da segregação, que não há porque ficar isolada, no seio de sua família ou restrita àquele grupo de pessoas que tem as mesmas características. Então, tanto *eu* como o *outro* tem direitos que precisam ser garantidos, desde o acesso aos lugares públicos como os cinemas, shows, parques, teatros.

Desse modo, o convívio social deve ser assegurado. Para tanto, as adaptações nos lugares para receber a todos faz parte dessa discussão. Se nessa relação acontece uma simetria, então nasce também o incentivo da autonomia da pessoa com deficiência, e em alguns momentos, quando se considera a influência de outros movimentos sociais, impulsionando o modelo social da deficiência, se observa o próprio deficiente tendo a sua voz e lutando de uma forma mais evidente pelos seus direitos. Nessa oportunidade se destaca a relação do *outro-para-mim*, considerando este *outro* a pessoa com deficiência e o *eu* a sociedade e nesse processo acontece a relação *eu* sociedade para com o *outro* pessoa deficiente em uma relação menos preconceituosa e desigual.

Vale ressaltar que esse modelo foi criado nas instituições de cidades dos Estados Unidos e Reino Unido, em que participavam dos movimentos os sujeitos que tinham certa intelectualidade, que eram liderados na sua maioria por deficientes físicos, que tiveram influência até na Organização Mundial de Saúde (OMS), repercutindo na substituição do termo *lesão* como doença por *deficiência*. Isso não foi só uma mudança de nomenclatura, mas, sobretudo, separou o que é doença do

que é deficiência. Nessa perspectiva, a deficiência passa a ser vista não mais como uma doença que precisa ser tratada. No Brasil, essa linha de pensamento tem alguns escritos da autora Débora Diniz<sup>8</sup>, que em seus estudos aproxima o tema da deficiência pela análise da contribuição da epistemologia feminista, comparando as relações de subalternidade social dessas categorias, argumentando que

[...] o fato de um corpo ser lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes. Explicar a situação de opressão sofrida pelos deficientes em termos das perdas de habilidades provocadas pela lesão era confundir lesão com deficiência, tal como sexo com gênero. Deficiência é um fenômeno sociológico e lesão uma expressão da biologia humana isenta de sentido. Amparados nas construções analíticas dos estudos de gênero - em que se identificava a força das estruturas sociais para a opressão das mulheres, retirando da natureza as justificativas morais sobre a desigualdade de gênero -, o modelo social da deficiência fez o mesmo ao separar lesão de deficiência. Lesão, para o modelo social da deficiência, é o equivalente, nos estudos de gênero, a sexo. E assim como o papel de gênero que cabe a cada sexo é resultado da socialização, a significação da lesão como deficiência é um processo estritamente social. Nesta linha de raciocínio, a explicação para o baixo nível educacional ou para o desemprego de um deficiente não deveria ser buscada nas restrições provocadas pela lesão, mas nas barreiras sociais que limitam a expressão de suas capacidades (DINIZ, 2003, p. 3).

#### 4.3 MODELO DA INTEGRAÇÃO

No Brasil, paralelo ao movimento social que aconteceu nos EUA, surgiu o terceiro modelo de inclusão, que foi chamado de integração, na década de 70. A compreensão do que seja integração se inspira no modelo social, de que o problema não está na pessoa deficiente, mas no social, sendo necessário integrar esse sujeito em situações normais; a palavra *normal* é multiplicada, ainda associada ao termo da normalidade.

A escola deve ser normal. Nela o deficiente deveria, andar, comer e se vestir normalmente; por exemplo, o sujeito deficiente só seria convidado para ir a uma festa, se antes estivesse inserido em um ambiente normal; se antes ele precisava comer com alguém lhe dando na boca, agora ele teria que fazer isso sozinho, seguindo a etiqueta da mesa como as demais pessoas. Desse modo, o deficiente teria que ser treinado a comer com o talher, a desenvolver sua coordenação motora fina para se portar de forma normal, e assim ser integrado na sociedade.

---

<sup>8</sup> Débora Diniz é antropóloga brasileira, professora da Universidade de Brasília, pioneira nos estudos sobre deficiência no Brasil. Dentre outros escritos da autora, é importante conhecer o livro *O Que é Deficiência* (2007).

De acordo com Fernandes (2006), a concepção de educação especial teve forte influência, ainda na década de 1960, já que, na Dinamarca, teve início o movimento dos pais, amigos e pessoas com deficiência que ganhou força no mundo inteiro, exigindo vários direitos, sobretudo o acesso à educação nas escolas regulares. Esses movimentos repercutiram no continente americano, tendo a maior força os EUA.

Martins (2002) chega a dizer que nesse modelo de integração, como se instituiu na década de 1970 no Brasil, a pessoa com deficiência tinha que entrar no ritmo de normalidade, então tinha acordar e realizar todas as atividades do dia, do mês, do ano, seguir uma rotina como se fosse uma pessoa normal, ou seja, teria que ter um ritmo de vida normal, deveria se desenvolver conforme as outras crianças se desenvolviam durante o ano, inclusive no processo de escolaridade, deveria ter experiências normais de desenvolvimento, inclusive de namoro. No caso do namoro, teria a chance de ter uma vida normal, de fazer escolhas sexuais, ter um padrão econômico de classe média, trabalhar, praticar esportes, frequentar os mesmos espaços que as pessoas normais. Desse modo, em todos os setores da vida, prevalecia o discurso da normalidade no modelo de integração que se incorporou no Brasil.

Então, chegou um modelo de inclusão social no Brasil um pouco distorcido do que aquele que foi implementado nos Estados Unidos, porque quando se coloca um ritmo diário normal, novamente se está incrementando um padrão, ou seja, um padrão dominante, e o deficiente vai continuar sendo dominado, sendo uma minoria a se adequar ao ritmo da pessoa dita normal. Será exigido novamente um treinamento do deficiente para atender as necessidades da sociedade e não o inverso.

A pessoa deficiente deve se adequar a realidade social normal. Ao pensar na filosofia de integrar – que pelo sentido da palavra seria criar condições para que a pessoa com deficiência participasse da sociedade –, não foi nesse sentido aplicada, porque no fundo ignorou o *outro* deficiente deixando-o à margem. Delegando ao deficiente a responsabilidade de chegar ao ritmo da normalidade, isto é, o ritmo do padrão social normal. Sobre este modelo é salutar assinalar que

os anos de 1970 a 1980, no cenário educacional, constituíram um modelo de educação especial que visava à integração das pessoas que apresentavam condições para frequentar o sistema regular de ensino, e, ademais, um espaço segregado em instituições especializadas ou em



classes ou em classes especiais da rede regular. Passou a vigorar nessa época, o princípio de integração que incluía preparar as pessoas para atitudes normativas requeridas no ensino regular. Para atender à integração dessas pessoas, foi criado o Centro Nacional de educação Especial (CENSEP), com projetos de formação com recursos humanos especializados para este fim (SALA; ACIEM, 2013, p. 20).

Dessa forma, o lema da normalização/integração refletiu diretamente no âmbito educacional, em que não era realizado nenhum um tipo de adaptação pedagógica ou curricular; o aluno com deficiência acabava sendo excluído, estigmatizado como incapaz, sobretudo os alunos com deficiência intelectual que ficavam mais uma vez estacionados nas primeiras séries do ensino. Além disso, o encaminhamento para educação especial nem sempre era de aluno com deficiência; alguns eram estudantes que não eram aceitos na classe comum ou por problemas comportamentais ou por dificuldade em alguma área do saber. Ratificando sobre no que se constituiu a integração cabe

um breve comentário sobre a implantação da integração escolar no Brasil é necessário, uma vez que críticas indiscriminadas foram alcançadas diretamente às classes especiais direcionadas a alunos com deficiência mental. Essas críticas muitas vezes não evidenciam que a implantação desse modelo integracionista não respeitou suas próprias indicações: não foi oferecido o referido conjunto de serviços de maneira a garantir que o encaminhamento respeitasse as características individuais e as necessidades das pessoas, o encaminhamento para a educação especial não se justificava pela necessidade do aluno, e sim por ter sido rejeitado na classe comum; não foram seguidos os princípios de transitoriedade, ou seja, a permanência do aluno em ambientes exclusivos de educação especial por tempo determinado (PRIETO, 2006, p. 39).

A relação de alteridade no modelo da integração se caracterizou novamente pela assimetria, o discurso de integrar não pensava na pessoa com deficiência e suas características, não pensava no que a sociedade poderia adaptar para integrar, mas sim que o *outro* se adaptasse a sociedade. A partir do que foi posto em prática por esse modelo, prevaleceu a “ditadura” do *eu-para-outro*, era o deficiente que tinha que se moldar para caber no mundo normal. Nessa conjectura, o *eu-para-outro* se constituía de uma alteridade da normalização em que o *eu* normal ditava as normas, os parâmetros de desenvolvimento que o outro deficiente deveria atingir.

No modelo da integração, o aluno precisava fazer uma etapa da sua preparação para transição para o ensino comum na escola especializada, que era o local que iria acelerar o ensino – letramento alfabético e matemático; oralização –, treinar o surdo a emitir sons; domesticar – ensinar a se vestir, comer, falar etc. Nesse momento, ao invés de preparar para integrar na sociedade, o resultado foi o

aumento da exclusão e segregação, pois a expectativa de compor as turmas normais pouco se efetivou. Logo, a principal crítica feita à integração é

[...] que as diferenças das pessoas deficientes não são consideradas, buscando-se uma normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer mais próximo do possível ao padrão de normalidade imposto socialmente. Assim as escolas especiais, por exemplo, ocupam-se da prática de falar e ouvir os surdos, de exercitar os membros lesados de pessoas com deficiência, estimular resíduos de pessoas com deficiência visual, entre outras práticas. “integrar significava localizar no sujeito alvo da mudança... Entedia-se que a educação especial tinha que organizar práticas voltadas a viabilizar as modificações que tornassem as pessoas com deficiência o mais normais possíveis (FERNANDES, 2006, p. 34).

Fernandes (2006) analisa que o modelo de integração resultou na cisão do ensino em dois contextos, o regular e o especial, já que as escolas especiais tinham a finalidade de fazer com que o aluno ingressasse no ensino regular. A partir dessa situação, a escola especial acabou se configurando como um sistema paralelo e inferior, pois eram encaminhados os alunos que não tinham condições educacionais de acompanhar o ritmo e o desenvolvimento (conteúdos, atividades e avaliações) do ensino regular em igual tempo que os demais alunos normais.

Nas escolas especializadas, os alunos eram enturmados de acordo com a sua deficiência, ou seja, classes especiais só de deficientes intelectuais, classe só de surdos, classe só de cegos etc. No caso específico dos alunos deficientes intelectuais, entravam na categoria de deficientes mentais ou de retardo mental, tendo a questão da transitoriedade como um problema, pois

a deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum, que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir este ideal. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. Outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 14).

A criação de escolas especializadas gerou um alto investimento governamental, isso aconteceu principalmente após a ditadura. Apesar dos altos investimentos nas estruturas das escolas especializadas, na prática os alunos não conseguiam evoluir para alcançar o nível exigido para ingressarem nas classes comuns, aumentando a valoração negativa em cima da sua deficiência com rótulos pejorativos, tal como acontecia no modelo médico anterior.

Vale ressaltar a criação de dois órgãos, no período chamado de redemocratização, no governo de José Sarney. Foram importantes para o modelo de integração a CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, criada pelo Decreto nº 93.481, de 29/10/1986, ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República, e a SEESPE – Secretaria de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 93.613, de 21/11/1986, ambas surgiram em função do Comitê Nacional para pensar as políticas públicas para as pessoas com deficiência. Esses órgãos foram um marco para os deficientes, pois pela primeira vez as ações governamentais relacionadas à pessoa com deficiência deixaram de ser fragmentadas por categoria de deficiência e passaram a ser mais amplas e contínuas. Dentre essas ações destaca-se a elaboração da CORDE de um plano nacional que tinha o objetivo de

implantar uma “política Nacional para a integração de Pessoa Portadora de Deficiência”. Buscando “ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a efetiva integração social das pessoas portadoras de deficiências” e reiterando que sociedade e Estado compõem uma só realidade no ataque a este problema, são apresentados quatro programas de Ação: *Conscientização, Prevenção de deficiências, Atendimento às pessoas portadoras de deficiências e inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho* (MAZZOTTA, 2011, p. 117).

A educação especial avançou no sentido da criação de um órgão voltado para as questões da pessoa com deficiência, entretanto, o paradigma da integração que permeava todo o discurso, não favoreceu para que a inclusão acontecesse efetivamente, pois a ideologia ainda ficava restrita ao sistema binário do “eu” normal *versus* o “outro” anormal, o que ao invés de integrar intensificou a segregação.

#### 4.4 MODELO NEOLIBERAL DA DIVERSIDADE

Após as diversas críticas realizadas ao modelo de integração, surge o quarto modelo, denominado de modelo neoliberal da diversidade, em que parecia que os direitos criados pelos movimentos sociais seriam apropriados pelo Estado, dentro de uma política neoliberal, ou seja, pela lógica do capitalismo. Nesse sentido, as ações tinham como prioridade fortalecer as privatizações e a prática do livre mercado. O modelo neoliberal da diversidade prevaleceu pelo menos em três governos: Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e depois Fernando Henrique Cardoso.

O modelo neoliberal da diversidade não surgiu diretamente pela política local, mas foi reflexo a influência global, ou seja, no Brasil o movimento educacional

inclusivo refletiu bastante as metas e as recomendações internacionais, sendo importante analisar quais os organismos e os discursos políticos que estão vinculados ao paradigma desse modelo de inclusão. Os principais organismos internacionais que influenciaram o Brasil foram o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Esses organismos e agências multilaterais, ao promover as discussões e traçar metas para a melhoria da educação, trouxeram consigo discursos políticos de sustentação que foram para além dos interesses educativos, tendo uma finalidade estrategicamente econômica, pois ao mesmo tempo em que abrem o discurso para respeitar a diversidade também escamoteiam as diferenças. Nessa perspectiva, para Garcia (2008), a política educacional posta é projeto comum, apoiado em um discurso uniforme, ou seja, não considera os contextos de cada país, projetando-se numa agenda educacional homogênea que não tem como foco as reais disparidades.

Ratificando esse pensamento, temos ainda a seguinte afirmativa: “Trata-se, pois, de uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível macro, especialmente no que tange as medidas que os organismos internacionais recomendam aos chamados ‘países emergentes’” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Os principais movimentos mundiais que refletiram diretamente na política inclusiva brasileira foram: a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência e a Declaração de Salamanca. A organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na década de 1990, organizou a conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, dando origem à Declaração Mundial de Educação para Todos, contendo 10 artigos e um plano de ação com 50 itens, nos quais se discutia sobre a educação para crianças, jovens e adultos a partir de uma política de universalização da Educação Básica, na perspectiva de reduzir as desigualdades. Na referida Declaração, afirmou-se o compromisso de superação das disparidades educacionais, ou seja, para os grupos excluídos – os pobres; as populações de periferia da zona urbana e rural, minorias étnicas, raciais e linguísticas dentre outros, conforme o artigo 3, inciso I, III IV – ficaram estabelecidos os seguintes princípios:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 7).

De acordo com Silva (2008), era importante na educação levantar todas as categorias da sociedade que eram excluídas do espaço escolar, e nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos fomentou o movimento de uma educação para todos, ou seja, que assegurasse o acesso das crianças ao ensino primário, pois naquele período havia mais de 100 milhões de crianças fora da escola. Ainda se verificou que, além das pessoas deficientes, as categorias de baixa renda, de negros e mulheres também enfrentavam situações de exclusão. A preocupação com os grupos de indivíduos excluídos do sistema educacional ocorre principalmente pelos altos índices de evasão e do fracasso escolar, pois a escola não consegue dar conta do seu papel e o aluno fica à margem do sistema. Esse processo de exclusão contribui para o aumento de pessoas que passam a trabalhar em condições precárias, que moram nas ruas, que passam a viver de forma subumana nos centros urbanos e que recebem recursos de programas sociais, sem, no entanto, estarem contribuindo produtivamente com sua mão de obra para o mercado de trabalho.

Então, o sucesso escolar implica muito mais do que a aquisição de conteúdos, está relacionado diretamente na estabilidade da manutenção da organização das classes sociais. Diante dessa análise, a discussão de universalização da Educação Básica ocorre principalmente como uma forma de melhorar condições sociais, as quais também preocupam e ameaçam os países desenvolvidos, por esse motivo o grande envolvimento dos organismos internacionais no direcionamento de políticas educacionais.

No preâmbulo da referida declaração é apontada uma série de problemas sobre a exclusão e o insucesso escolar, entretanto, são dados gerais, que não especificam a realidade de cada país, sendo as propostas apresentadas no documento – amplas e generalistas –, não tratam de ações que possam reverter de forma concreta as discrepâncias sociais. Por exemplo, o artigo 7 trata sobre fortalecer as alianças reportando que: “As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa [...]” (UNESCO, 1990, p. 12).

Ainda nessa conferência, lançou-se o olhar sobre o grupo de pessoas historicamente segregadas da sociedade, que são as pessoas com deficiência, no sentido que elas deveriam ter seus direitos sociais garantidos, inclusive quanto a igualdade de acesso ao sistema de ensino regular. Nesta ocasião, as autoridades políticas do Brasil assumiram a responsabilidade de combater o analfabetismo e universalizar a Educação Básica, incluindo a questão do deficiente, como pode se verificar no artigo 3, inciso 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 7).

Dando continuidade ao movimento iniciado pela Educação para Todos, temos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, na Guatemala, que tratou de forma específica das questões da Educação Especial e da necessidade de eliminar as barreiras arquitetônicas e atitudinais. Nesse enfoque, a pessoa portadora de deficiência – nomenclatura utilizada na época – deixava de ser culpada, ou seja, o corpo lesionado não era a barreira impedida a inclusão, passando a ser o espaço físico o principal entrave para que a pessoa com deficiência pudesse ser incluída socialmente.

Dessa forma, a inclusão dependia da eliminação de duas barreiras, a arquitetônica relacionada a acessibilidade e a atitudinais com o enfoque ao respeito às diferenças. Embora a convenção tivesse essa preocupação com as barreiras atitudinais, na prática, as barreiras arquitetônicas acabaram sendo priorizadas e a

inclusão sendo resumida ao princípio da acessibilidade, ou seja, promovendo-se a adaptação do espaço físico, a pessoa com deficiência está incluída socialmente, pela possibilidade de frequentar, ou ter acesso a lugares públicos como: teatros, estádios, cinemas, escolas etc. A partir dessa premissa, foi priorizado projeto de adequação do espaço físico com rampas, elevadores, ônibus e banheiros adaptados, dentre outros.

Entretanto, observa-se que a matrícula do aluno na rede regular de ensino gera uma demanda de adaptações que vão além das barreiras arquitetônicas. Ao se falar das políticas educacionais, o movimento aconteceu bem mais em torno de estabelecer padrões de acessibilidade do que eliminar as barreiras atitudinais. Lógico que a acessibilidade é um avanço para que o discente frequente a escola, sobretudo aquele com dificuldade de locomoção, porém existe uma demanda de deficiência que não estão vinculadas como acessibilidade, como é o caso dos alunos com DI que têm o seu foco muito mais na eliminação das barreiras atitudinais e na perspectiva de novas formas de aprendizagem.

Certamente, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, apesar de não ter alcançado todas as suas metas, foi muito relevante para avanços na discussão da necessidade de o deficiente ser respeitado e incluído na sociedade, tendo o direito garantido de frequentar espaços que eram privilégio apenas das pessoas ditas “normais”, visto que as pessoas com deficiência historicamente eram segregadas e ignoradas do convívio social.

Destacou-se como uma grande influência o Brasil, em termos de políticas inclusivas, a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha, em 1994, já que tal documento “propõe que governos e organizações sejam guiados pelo espírito de suas propostas e recomendações e que, desta forma, cada criança possa ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (SERRA, 2008, p. 35).

Dentre as recomendações de Salamanca pode-se destacar:

independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças, deficientes e bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, ou crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizado (UNESCO, 1994, p. 17).

De acordo com Faustino (2006), a concepção de diversidade é uma noção liberal, que prega a importância de sociedades plurais, porém administradas pelos grupos hegemônicos, que em seus discursos são criadores de consensos, bem como estabelecem quem faz parte do “nós” e quem faz parte do “outro”, gerando uma sensação de maior igualdade que contribui para a desigualdade econômica.

Então essa discussão desses direitos sociais de pessoas deficientes ganha força dentro desse modelo neoliberal da diversidade, sendo que o que está por trás é o interesse do capital, em que, a partir desse discurso, a inclusão das pessoas com deficiência objetiva torná-las consumidoras, que passem a participar da sociedade como se não houvesse desigualdade de oportunidade para todos, independentemente de suas particularidades.

Assim, cria-se um discurso ideológico de que com a inclusão as pessoas com deficiência vão passar a ser considerados como iguais a outras pessoas, ou seja, que vão passar a ser respeitados e ter todos os direitos assegurados. Enquanto que

vivemos num mundo que o processo de globalização se concretiza, predominantemente, pela mundialização da economia. Isso tem provocado mais competição e mais desigualdades entre os povos e no interior dos países em desenvolvimento, levando-os a conviverem com índices inaceitáveis de injustiça Social. Em decorrência na área e educação, apesar dos dirigentes dos diferentes países compartilharem de interesses comuns que encaminham para a superação do fracasso escolar – expresso em altos índices de evasão, repetência e baixo rendimento (ainda mascarados por providências político-administrativas que não têm garantido a efetiva aprendizagem dos alunos...) [...] (CARVALHO, 2004, 78).

O marco do discurso da diversidade no Brasil foi representado pela extinção da Secretaria de Educação Especial (SESPE), no governo Fernando Collor de Melo, que deslocou a SESPE para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), e a questão das pessoas com deficiência passou a ser vinculada ao Departamento de Educação Supletiva e Especial. Essa mudança sinalizou

a preocupação com o favorecimento da integração da Educação especial com demais órgãos centrais da administração do Ensino. Pelo menos na sua localização na estrutura do MEC, a Educação especial deixa de ser um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino (MAZZOTTA, 2011, p.87).

Mazzotta (2011, p. 123) descreve as ações prioritárias do SENEb para os anos de 1992 e 1993:

- Promoção e apoio ao desenvolvimento de programas e projetos de capacitação de recursos humanos na área da Educação Especial;



- Apoio técnico e financeiro aos sistemas estaduais, municipais e instituições filantrópicas no desenvolvimento da educação especial;
- Implantação, gradativa, de serviços de atendimento á crianças de zero a 6 anos com necessidades especiais onde eles ainda não existiam;
- Conscientização da comunidade sobre os direitos do atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, bem como da importância da prevenção de deficiências;
- Articulação com órgãos governamentais e não governamentais para o aperfeiçoamento da Educação Especial desde a pré-escola até a profissionalização, tendo como referência a integração regular de ensino;
- Publicação e divulgação da revista integração e outros materiais que venham subsidiar o desenvolvimento da Educação Especial;
- Apoio as inovações educacionais na área de Educação Especial.

Apesar da justificativa de integração da educação especial aos demais órgãos da administração de ensino, o SENEb enfraqueceu as discussões direcionadas as pessoas deficientes que deixou de ter sua secretaria exclusiva. O SENEb, como acima elencado, criou ações, a serem implementadas por organismos governamentais e não governamentais, sendo que em parte essas prioridades eram gerenciadas pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial que dividia a atenção com outros setores educacionais.

O Departamento de Educação Supletiva e Especial em sua própria nomenclatura já trazia a palavra *supletiva*, que indica a necessidade de complementar o que estava deficiente. Historicamente essa palavra na educação foi empregada como forma de acelerar os estudos, ou ainda reduzir o tempo de escolar para corrigir ou amenizar o problema da distorção de idade série, ou seja, como fazer o aluno especial atingir o ritmo normal. Por essa razão que, à medida que o conceito de diversidade atinge a categoria da pessoa com deficiência, se esfacela as demandas da educação especial, já que passa a fazer parte dos diversos problemas educacionais.

Em 1990, dentre as legislações com um papel relevante ao processo de inclusão, pode-se destacar a Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990, que se refere ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que previu o atendimento especializado a crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, além de trabalho protegido ao adolescente com deficiência. Desse modo, a criança e o adolescente passaram a ter prioridade nas ações e políticas públicas como bem expressa o artigo 11, parágrafo 1º: “a criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado” (BRASIL, 2002, p. 1).

O ECA contempla a criança e o adolescente independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência, mas o avanço ao inserir a condição da

deficiência trouxe a importância de legislar, considerando as especificidades, e, portanto, tem que ser prevista em lei a proteção à pessoa deficiente, saindo das declarações genéricas e passando a ser prioridade, como é o caso do referido estatuto.

Mazzotta (2011) assinala que ainda no Governo de Fernando Collor, em 1991, a educação especial foi editada pela Resolução n. 01/90, pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa mudança condicionava o repasse do salário-educação à aplicação, pelos estados e municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial. De fato, em 1992, o MEC destinou os recursos a Educação especial, mas o Presidente Collor, com argumentos dos ministros educação, da economia, fazenda e planejamento, encaminhou o projeto de lei ao Congresso, propondo alteração no orçamento por meio da mensagem n. 37, de 1992, do Congresso Nacional, implicando na retirada de setenta milhões de cruzeiros destinados à educação especial e à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, para ser empregado na compra de ônibus escolares. Esse fato provou que a educação especial estava fora da prioridade daquele governo e do próprio ministério da educação.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em termos de educação especial, criou o Conselho Deliberativo, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) pelo Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999, que tinha como competências:

[...] zelar pela implantação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa portadora de deficiência; zelar pela efetivação do sistema descentralizado e participativo de defesa dos direitos da pessoa portadora de deficiência; propor a elaboração de estudos e pesquisas; propor e incentivar a realização de campanhas visando à prevenção de deficiências e à promoção dos direitos da pessoa portadora de deficiência; aprovar o plano de ação anual da CORDE; entre outras. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 80).

Percebe-se que a força está em dar direitos às pessoas deficientes, pois passaram a ser reconhecidas pelo menos do ponto de vista legal, ou seja, novas leis são discutidas e formuladas, fruto da influência do modelo social anteriormente já discutido nesta seção. No Brasil começa a ser muito criticado o termo *integração*, passando a ser utilizado o termo *diversidade* como representação de inclusão.

No âmbito da educação, temos a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e avanços na normatização da educação especial por meio dos seguintes artigos:

Art. 4º, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, será feito preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.

(BRASIL, 2017, p. 1 e 40).

Em termos de legislação foi uma conquista, pois a normatização educacional propiciou que gradativamente a escola fosse inserindo os alunos da educação especial no ensino regular, mas precisa-se ter clareza que a inclusão das pessoas com deficiência não está relacionada apenas à matrícula; são necessárias mudanças na estruturação física, metodológica, curricular, formação docente, dentre outras, que, no caso, não aconteceu concomitantemente com a legislação proposta.

#### 4.5 MODELO DO BEM-ESTAR SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O último modelo que será abordado será o modelo de bem-estar social da deficiência que busca contrapor-se ao modelo anterior – neoliberal da diversidade – no sentido de que as políticas direcionadas a atender as expectativas do neoliberalismo estavam voltadas para a privatização e para o consumo a partir da influência dos organismos internacionais, o que refletiu diretamente nas políticas públicas que levantavam o lema da diversidade. Desta vez, o modelo do bem-estar da deficiência tem como direcionamento substituir as políticas neoliberais por políticas do bem-estar social, ou seja, medidas voltadas para minimizar as desigualdades por meio de projetos sociais, dentre eles o mais conhecido, o “Bolsa-família”, que visava reverter a situação de extrema pobreza e assegurar a frequência das crianças na escola.

Esse modelo teve como fundamento investir em programas sociais no governo do presidente Lula e da presidenta Dilma, não significou que tivesse se desvinculado do modelo capitalista, pois as empresas continuaram a ser beneficiadas com incentivos governamentais e os lucros eram prioridade para o setor privado da economia, tanto como nos governos anteriores.

A diferença desse período é que os recursos governamentais que sobravam eram revertidos para políticas sociais, desta forma, a ideia de inclusão ganha força dentro da perspectiva do bem-estar social que passou a ser uma continuidade do que havia sido iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio dos altos investimentos nas salas de recursos, com equipamentos, com tecnologias assistivas etc. A aquisição desses equipamentos beneficiaram algumas empresas.

A partir de 2008, a SEESP é modificada para uma nova política nacional de educação especial, dessa vez na perspectiva da educação inclusiva. Então, o termo *diversidade* convive com o termo *inclusão*, isto é, uma educação especial que se distancia da abordagem médica, ou da integração, buscando fazer com que a inclusão aconteça na prática. Nesse movimento, as escolas especiais e as classes especiais são substituídas gradativamente pelas salas de recursos multifuncionais, o que ocasionou também um acréscimo significativo na matrícula de alunos com deficiências nas escolas regulares.

Pletsch (2014) discute que a ideia da educação inclusiva e educação especial não andam dissociadas, a questão é que por muito tempo a educação inclusiva era vista de forma “setorizada” da educação especial e não integrada a políticas e medidas dentro do sistema educacional como um todo, de modo interdisciplinar para que a inclusão se efetivasse. Nessa prerrogativa, a autora acrescenta:

partindo desse pressuposto, acreditamos que esteja em curso um processo de resignificação do papel da educação especial, antes focado na produção de conhecimentos dirigidos somente para o atendimento direto aos educandos com necessidades especiais e agora voltado também produção de conhecimento direcionado ao suporte às escolas comuns no recebimento do alunado (PLETSCH, 2014, p. 88).

Desta forma, a educação especial com os seus conhecimentos e métodos específicos tem o desafio de sair do plano do atendimento apenas do aluno como se fosse “aulas de reforço” e passa a ter um papel mais complexo na escola ao articular-se com as propostas do ensino regular fazendo o acompanhamento pedagógico também dos professores do ensino regular, ou seja, compreendendo que sua atuação precisa ser interdisciplinar e com um olhar do ensino como um todo. No caso do atendimento das pessoas com DI quebrar com o paradigma do atendimento apenas individualizado ainda hoje é uma grande barreira, porque de modo geral, há a tendência de se menosprezar a capacidade dessa categoria de estudante de aprender. Portanto, o desafio da educação inclusiva, quando se remete a questão da deficiência intelectual, parte do rompimento histórico depreciativo e se direciona a

pensarmos com a escola o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual como sujeitos de conhecimentos, sua prática discursiva, as práticas cotidianas de sala de aula, as relações sociais e de poder, o currículo daí resultante, bem como essas interações em termos de relações sociais mais amplas (JESUS, 2017, p. 144).

No que se refere ao âmbito da inclusão, Soares e Carvalho (2012) analisam a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que constituiu as Diretrizes Curriculares do Curso de graduação de Pedagogia e licenciatura, que em termos de lei da educação especial, a formação do professor que atuará no ensino regular com os alunos com deficiência é muito imprecisa e vaga. Essa fragilidade pode ser percebida na lei por meio do

Art. 4º parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006).

A diretriz, dentro do que é compreendido como diversidade, apenas aponta a inserção das pessoas de necessidades especiais em conjunto com outras minorias, mas não esclarece como efetivamente se dará a formação do professor para trabalhar as diferenças na escola, quais os métodos e formas para incluir e ensinar, por exemplo, o aluno com DI.

Em 2010, houve um avanço da política de inclusão por meio do Decreto 7.256/2010, quando de ações esparsas chega ao *status* de Secretaria Nacional de Promoção dos direitos da pessoa com deficiência, nesse caso, passou a ter maior articulação sobre as demandas da política pública no Brasil. Em termo de legislação, a Secretaria Nacional de Promoção dos direitos das pessoas com deficiência, a partir do decreto 7.256/2010, mesmo que *a priori* previsto apenas no papel, fomentou outra ideologia sobre a pessoa com deficiência, tanto no que se refere à inclusão escolar, como no mercado de trabalho, desta vez não vistas como incapazes, e o reflexo disso foi a criação de políticas educacionais e econômicas para que tanto a escola regular como o empregador percebessem que a pessoa com deficiência não deve ser vista como alguém fadada ao fracasso por sua limitação biológica, mas que deve ser compreendida como sujeito de direito, percebendo que a partir da política inclusiva o aumento da interação do pessoa deficiente com o mundo – *eu* e “outros” – propicia a inclusão e o reconhecimento da pessoa deficiente como ser humano com potencialidades, sem menosprezar suas diferenças, que para o processo de inclusão é necessário não normalizar a pessoa com deficiência, mas fazer adaptações estruturais, pedagógicas e institucionais para que efetivamente ocorra a inclusão.

Essa mudança de discurso, e, portanto, de uma nova forma de ver a pessoa com deficiência é fundamental para romper com os modelos anteriores de inclusão. Isso propicia, a partir de uma relação de alteridade, que a pessoa valorize suas potencialidades e reconheça suas diferenças, ou seja, uma pessoa com deficiência, a partir da interação social, pode ser capaz de aprender, de solucionar problemas, de se transformar na relação do *eu* com o *outro* com valoração positiva, desde que seja uma relação que respeite as diferenças.

Nesse contexto, as escolas especiais e as classes especiais declinaram e foram sendo substituídas pelas salas de recursos multifuncionais já regulamentadas pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em termos de investimentos o modelo do bem-estar da deficiência não mediu esforços para a viabilização desse atendimento.

Nessa perspectiva inclusiva de mudança de paradigma, há um cuidado importante na substituição das classes especiais para as salas multifuncionais para que o AEE não funcione apenas como um “reforço escolar”, ou seja, que não sejam espaços de aprendizagem paralela ao ensino regular, mas que possa realmente ser um espaço que promova a inclusão do aluno respeitando as suas diferenças articulando-se com o ensino regular. Portanto, é preciso elucidar que

os planos do AEE resultam escolhas do professor quanto os recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe havia é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo fazer adaptações aos currículos, avaliações de desempenho e outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (ROPOLI, 2010, p. 23).

Gomes (2010), quando pondera sobre como realizar o AEE dos alunos com DI, explicita que é função do professor do AEE verificar e organizar situações que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem do aluno DI, para tanto precisa organizar materiais e recursos didáticos, direcionando para suas especificidades na sala de aula regular. Essa articulação entre AEE e o professor regular, bem como o planejamento de atividades nas salas multifuncionais, devem focar as atitudes dos alunos mediante sua aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento cognitivo que facilitarão a sua interação na escola e na sociedade. Dessa forma o professor do AEE tem um papel fundamental na construção do

conhecimento do aluno com DI, pois auxilia em atividades que estimulem a atividade cognitiva.

Apesar da importância do AEE no modelo da deficiência do bem-estar social, nota-se que no começo de sua implementação em 2008 muitos resquícios da educação especializada pairavam sobre a atuação dos profissionais, fazendo com que os espaços ainda fossem confundidos com sala de reforço. Como exemplo disso, na escola pesquisada, nos turnos da manhã e tarde, o AEE era composto de professores das diversas áreas do conhecimento, os quais buscavam ensinar, cada quais, os seus conteúdos. Em 2008, no turno da noite, o público da EJA quase não tinha acesso a sala de recurso e o profissional da educação especial era itinerante indo apenas uma vez a cada 15 dias. Posteriormente, o noturno passou a ter profissionais da educação especial com acompanhamento dos alunos de forma diária, entretanto, a proposta da sala de recursos em atender no contraturno na prática não acontecia, a maioria dos alunos trabalham, inviabilizando sua frequência no atendimento.

Pletsch (2014) destaca que entre o governo de Lula e Dilma ocorreu uma mudança importante no âmbito da política de inclusão: a extinção da SEESP em 2011, que passou a ser incorporada pela diretoria de políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação continuada, diversidade e inclusão (SECADI), essa mudança ocorreu pelas críticas da oposição, ainda durante campanha eleitoral que questionava alguns aspectos e fragilidades sobre a inclusão no que se referiam a diretrizes educacionais dirigidas ao público-alvo da educação especial.

Em 2011, destacou-se o Decreto 7.612, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Programa Viver sem limites – que tinha quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Esse programa materializou

os compromissos do Brasil com a convenção internacional sobre direitos da pessoa com Deficiência, conhecida como Declaração da organização das Nações Unidas (ONU) [...]. O programa Viver Sem Limites objetiva desenvolver ações em diferentes áreas, como educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, para melhorar a vida das pessoas com deficiência. (PLETSCH, 2014, p.252).

Pletsch (2014) ainda destaca que no governo da presidenta Dilma outra ação importante foi o Programa Escola Acessível, com o aumento do número de salas multifuncionais para serem ativadas, o aumento de ônibus escolares, a ampliação do

Benefício de Prestação Continuada (BPC) – refere-se ao benefício de um salário mínimo, àqueles que comprovam não ter como garantir seu sustento –, e à formação continuada de professores e gestores, por meio principalmente da educação a distância.

No modelo do bem-estar social observa-se uma relação de alteridade mais humana, no sentido de reconhecer a diferença no *outro*, não como uma forma de eliminá-lo, mas de modo a criar estratégias para que a inclusão aconteça. Nesse período, a educação especial toma destaque e a sua função e finalidade diferem dos demais modelos de inclusão. Vale ressaltar que apesar de ser uma nova forma de pensar sobre a pessoa com deficiência, muito do ranço das classes especiais prevaleceram no início da implementação das salas de recursos multifuncionais.

No caso dos participantes de pesquisa, que são os alunos com DI, vale situar que eles possuem duas matrículas: a primeira matrícula na escola regular e a segunda na escola especializada. Na escola especializada, os alunos vão para a programação durante o dia, participam de oficinas e da prática de educação física; no período da noite os alunos frequentam a EJA na qual tem a sua primeira matrícula.

A escola com a segunda matrícula ainda tem uma forte influência da antiga percepção do ensino especializado, mesmo que como uma nova organização em seu planejamento de ensino. A EJA, como primeira matrícula parece ser um ensino que aborda mais a questão dos conteúdos das disciplinas. O fato é que as duas redes de ensino pouco dialogam, por esta razão nos deteremos na análise do lócus da pesquisa que é a escola regular de ensino.

Nesta pesquisa, a relação de alteridade não será discutida sob a vertente apenas dos alunos no âmbito educacional, mas é importante perceber como os modelos de inclusão vão constituindo o sujeito com deficiência, pois a partir dos modelos a relação *eu* com *outro* vai se transformando.



## 5 MUITO ALÉM DE MIM PARA O LUGAR EM QUE ACONTECE A ALTERIDADE: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

### *Eu e o Outro – Verbos de Versos*

*[...] Muito além de  
letras e verbos e línguas, histórias  
e prosas e versos  
A nos unir tanto além decores de lentes, de sombras, de luzes  
de imagens e mentes a refletir  
Para além de mim*

*Eu só sei que reconheço  
o que há de mim no outro  
Muito além de mim...  
Muito além de mim  
O outro está.*

(Rodrigo Marçal e Tarcízio Francisco, 2007)

Pode-se comparar a letra dessa canção com a forma e o sentido com que as narrativas orais, analisadas nesta pesquisa, foram se compondo para além de uma identidade fechada, para além do *eu*, no encontro com o *outro*. A todo instante, o sujeito da pesquisa pensa em falar de si, ou seja, o *eu-para-mim*, mas inevitavelmente em seu discurso revela em si mesmo o *outro*.

Neste momento, ousa-se dizer que esta pesquisa vai para muito além... como expresso nos versos da canção: “Muito além de verbos e línguas, histórias [...]”. No último verso, “para muito além de mim o outro está”, percebe-se que, no caso deste trabalho, é o movimento inverso, não significando um distanciamento, mas uma relação em que o sujeito se constitui para além de si, isto é, constitui-se com o *outro*, não tendo como se fechar em um *eu* subjetivo.

Nesse encontro de palavras que permeiam as relações de alteridade durante o exercício dialógico de ler e reler as transcrições das fontes primárias orais, encontrou-se nas falas do sujeito entrevistados este reconhecimento de si no outro o que se assemelha ao verso da música que diz “Eu só sei que reconheço o que há de mim no outro” (MARÇAL; FRANCISCO, 2007); por vezes essa relação não era tão explícita, porém, num contexto mais amplo, mostrava o quanto o sujeito da pesquisa se importava com este alguém, com este outro que pensa que está para além dele, quando na realidade o faz ir constituindo-se.

Foi pensando nesse ir além da demanda de oferecer uma identidade única e fechada na sua subjetividade que se constituiu esta seção.

Faz-se aqui um breve panorama do olhar exotópico da pesquisadora para se estabelecer as categorias de análise e posteriormente apresentar e analisar as falas dos participantes.

## 5.1 O OLHAR EXOTÓPICO DA PESQUISADORA

As falas dos participantes da pesquisa não são estáticas. São relatos espontâneos e hesitantes feitos de forma dialogada com a pesquisadora, que, às vezes, desponta como cores de lentes na busca de sua pesquisa e outras vezes fica à sombra, escutando a diversidade de situações reveladas.

Saber quando as cores das lentes penetram no mundo das narrativas orais não é uma tarefa fácil, pois corre o risco de o pesquisador adentrar no mundo do participante, misturando-se de modo a ser dominado. Para que não ocorra essa dominação, que pode comprometer os resultados da pesquisa, a pesquisadora no exercício das entrevistas, nas leituras e releituras das transcrições e, por conseguinte, na ADD, teve constantemente que fazer o exercício da exotopia.

Amorim (2007) esclarece a importância desse olhar exotópico do pesquisador:

Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramentos de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver; e por isso, na origem do conceito de exotopia está a ideia de dom, de doação: é dando ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e, portanto, com seus valores, é possível enxergar (AMORIM, 2007, p. 14).

Mello e Miotello (2013) esclarecem três passos da perspectiva bakhtiniana na pesquisa em ciências humanas: o primeiro é a identificação do *eu* e do *outro* no processo dialógico, para que o *eu* possa penetrar no mundo do *outro* e assim compreender os seus valores e pontos de vista. Depois, no segundo passo, o *eu* volta ao seu lugar de origem, enriquecido com o olhar do *outro*. E no terceiro passo, o *eu* faz o acabamento dialógico sistematizando o vivido.

Considera-se a intersubjetividade como primordial para a análise dialógica, assim, na perspectiva bakhtiniana da construção do sujeito, quem dá as cartas é o *outro*, e não o *eu*. O *eu* constrói-se a partir da relação com o *outro*, e a isso se dá o

nome de Alteridade, e essa relação se dá por meio de palavras, através do encontro de palavras” (MUSSARELLI, 2014, p. 37).

As narrativas analisadas são referentes ao diálogo com o aluno com Deficiência Intelectual. Foram 09 (nove) atos comunicativos selecionados, em que se buscou compreender as relações de alteridade por meio das categorias bakhtinianas – *eu-para-mim*; *eu-para-o-outro*; e o *outro-para-mim*.

Durante a pesquisa, foram realizadas oito entrevistas dialogadas com os alunos DI, sendo três registradas no diário de campo (DC), uma em gravação de vídeo (GV) e quatro em gravação de áudio (GA). Inicia-se pelo participante José.

Para contextualizar essas narrativas será utilizado os registros de DC e de uma gravação em vídeo, as informações constantes em um laudo médico e alguns trechos do relatório pedagógico do AEE.

Os dois últimos documentos são utilizados como forma de embasar a análise dialógica no seu sentido macro, a partir da percepção de que o outro tem sobre a deficiência, e conseqüentemente sobre o estudante com DI. Tais instrumentos de pesquisa foram utilizados tanto no primeiro ato comunicativo de José, como nos atos comunicativos de Carlos, compreendendo que o elemento central da análise são as narrativas desses estudantes, mas que o percurso de construção da narrativa de cada um leva em conta os vários olhares e percepções do outro sobre a pessoa com deficiência

## 5.2 AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE DE JOSÉ

A primeira narrativa de José é permeada por situações do ambiente de trabalho; embora as conversas aconteçam na escola, a preferência do participante é falar das relações que acontecem no seu cotidiano em uma rede de supermercado em que trabalha.

O registro do primeiro momento é este:

As aulas tinham acabado um pouco mais cedo e José esperava uma carona para levá-lo até em casa, então começou a conversar no portão da escola com a coordenadora/pesquisadora de modo informal, relatando sobre os direitos dos trabalhadores e sobre uma possível greve que aconteceria, expôs vários direitos trabalhistas de forma argumentativa e coerente. Neste momento a coordenadora/pesquisadora apenas escutou atentamente, depois sugeriu o relato poderia fazer parte da entrevista em vídeo, mas esclareceu que o José não se preocupasse porque não seria identificado o nome da escola que foi feito o relato, nem do supermercado e nem o nome dele. Em ato contínuo a coordenadora mostrou que o recurso do celular que

gravava e perguntou se ela poderia começar a entrevista em vídeo, mas garantiu que a imagem não seria divulgada de forma explícita e nem disseminada nas redes sociais

(Diário de campo, 23 ago. 2018).

Dessa forma, José aceitou fazer a entrevista que falasse sobre o direito dos trabalhadores à greve, bem com a necessidade de melhorias no trabalho, o que deu origem ao primeiro ato comunicativo.

**Ato comunicativo 1:** Greve geral de supermercados/ A luta pelos direitos trabalhistas.

**Relação de alteridade:** Direitos trabalhistas *versus* empregador

**Pesquisadora (PE):** Vamos conversar sobre a rede de supermercados, que amanhã vai ter uma greve geral, fala José.

**José (JO):** Oi.

**PE:** Pode falar normal.

**JO:** A gente não sabe vai ter essa greve geral na terça-feira, amanhã, a gente tá esperando uma proposta do supermercado “Apetitoso”, todos os embalador, funcionário. Eles querem fazer uma greve geral e a proposta eles quer tirar o tique alimentação! E eu acho isso aí é errado, e nosso direito, né? Dos trabalhadores e eles quere demitir todos funcionário pra rua e isso aí é errado, porque isso aí, e a gente tem que pra rua e tomar nossos direito!

**PE:** E eles querem colocar o sábado e o domingo?

**JO:** O sábado e o domingo de das oito às duas, de é... domingo, feriado das oito às quatorze e dia de semana a gente quer butar até das oito às dez da noite, será que eles vão conseguir esse direito? Essa lei trabalhista?

**PE:** Tomara que não!

**JO:** Tomara que não, porque eu acho isso errado, se tiraram o povo da madrugada, agora o supermercado eles abre das sete da manhã às dez da noite. Eles tá correndo risco lá, tem funcionário que vai lá pras dez, dez e meia, onze horas como pro fechamento, acho isso errado a lei.

**PE:** O que você falou da família ainda agora? Que o funcionário não vai mais ter tempo, para quê? Para ficar com a família?

**JO:** É, pra quem tem filho, eu não tenho filho, né? Pra quem tem filho acho precisa. E precisa do tique alimentação, né? Eu acho isso aí errado, a gente tem que lutar por nossos direito, né? Só pra quem tem aquele vale digital vem descontado parece R\$ 100,00 no tique alimentação no vale, eu acho isso é errado, né?

(Gravação em vídeo, 23 ago. 2018).

Sobre o vídeo, a pesquisadora registrou algumas impressões em seu diário de campo (DC):

Ao iniciar a entrevista de vídeo gravada pelo celular, a pesquisadora notou que o participante ficou preocupado com a autoimagem na gravação, não pela divulgação do vídeo, porque confiava que não ia ser disseminado, mas se preocupava com a sua imagem, com as palavras que ia dizer, como autor do discurso e o destinatário. A relação dele com o vídeo não foi tão espontânea quanto no primeiro momento da oralidade sem nenhum tipo de gravação.

(DC, 23 ago. 2018).

Nessa situação, explicitada pelo diário de campo (DC), notou-se que a relação de alteridade estava no *eu-para-mim* ao se identificar no vídeo se constituindo em uma *alteridade de autoimagem/auto representação*.

Essa alteridade se desdobra em dois momentos, o primeiro no *eu-para-mim* foi identificado quando “o participante ficou preocupado com a autoimagem” (DC, 23 ago. 2018), em que se viu na tela do celular, e o segundo no *eu-para-o-outro*, quando o participante revela seu posicionamento sobre um determinado assunto, no caso a greve dos supermercados. Então, o cuidado ao falar se torna maior do que uma simples conversa, porque o participante sabe que a sua ideia será transmitida pelo menos a uma outra pessoa que terá acesso ao que representa. Nesse processo, verifica-se que

podemos tentar imaginar, a nossa própria imagem externa, perceber-nos de fora, traduzir-nos de linguagem da autossensação interna para a linguagem da expressividade externa: nem de longe isso é tão fácil, requer um esforço inusitado; essa dificuldade e esse esforço não se parecem em nada com aqueles que vivenciamos ao memorizarmos o rosto pouco conhecido e meio esquecido de outra pessoa; aqui não se trata da insuficiência da memória da nossa imagem externa mas de certa resistência de princípio que oferece a nossa imagem externa. Por meio da introspecção é fácil verificarmos que o resultado inicial dessa tentativa será o seguinte: minha imagem expressa começa, em tons vacilantes a definir-se ao lado de minha pessoa vivenciada por dentro, destaca-se apenas levemente da minha autossensação interna em um sentido adiante de mim e desvia-se um pouco para o lado, como um baixo-relevo, separa-se do plano de autossensação interna sem desligar-se plenamente dela (BAKHITIN, 2011, p. 28).

Simultaneamente com a relação de alteridade de autoimagem, o participante se distancia da relação inicial do *eu-para-mim* e se desloca para a interação que predomina o *eu-para-o-outro*. A preocupação agora está na mensagem que o *eu* – o participante José – vai transmitir para o *outro* que verá o vídeo – mesmo que seja apenas a pesquisadora a telespectadora, constituindo a *alteridade de interação comunicativa*, aquela em que o sujeito se preocupa com a mensagem direcionada ao outro, pois “a produção do discurso vem da ação do sujeito em interação com ao menos outro sujeito, sendo o sujeito o mediador entre os sentidos socialmente possíveis [...] de acordo com as condições específicas da interação” (SOBRAL, 2009, p. 102).

Ainda sobre a percepção da *alteridade de autoimagem*, Sobral (2009) esclarece que o sujeito enunciativo, que nesse caso é José, é um sujeito concreto não no sentido empírico estrito, mas como o sujeito do discurso, da narrativa. Desta

forma, ele se preocupa com a sua autoimagem, que não simboliza o seu rosto propriamente dito, mas o que a sua fala irá representar para o *outro*. Esse processo para uma pessoa com DI tem uma carga responsiva ainda maior, visto que historicamente sua voz foi silenciada, pois apenas os que leem e escrevem na maioria das vezes podem se manifestar socialmente. O autor ainda acrescenta que “o sujeito sempre se constitui no discurso como uma personagem de si mesmo, uma ‘máscara’, um ‘pape’ construído na situação em que se encontra” (SOBRAL, 2009, p. 96).

Para além das cores das lentes do vídeo, as relações de alteridades vão se desvelando e José, incentivado pela pesquisadora, sai da condição inicial da timidez e adentra na relação de alteridade conflituosa entre trabalhador e empregador. Nesse momento, ele se distancia da *alteridade de autoimagem* em que o *eu-para-mim* predominava e passa para a relação de alteridade do *eu-para-outro*, pois nesse ato comunicativo, os enunciados acentuam a preocupação não apenas consigo enquanto trabalhador, mas expressa a preocupação coletiva com a categoria de que faz parte.

A partir disso, José incorpora o sujeito enunciativo, expondo em sua narrativa a interação entre o *eu* e o *outro* que tem como protagonistas o trabalhador e o empregador em circunstância de tensão, pois a iminência de uma greve nas redes de supermercado revela que o contrato de trabalho está ameaçado e esta situação não atinge apenas a José, mas a todos os funcionários, conforme revela o trecho: “Eles querem fazer uma greve geral é a proposta. Eles quer tirar o tique alimentação! E eu acho isso aí é errado, e nosso direito, né?” (GV, 23 ago. 2018). Nesse enunciado, o pronome “eles” se refere aos funcionários e à organização de uma greve geral, ou seja, não apenas do supermercado em que José trabalha, mas de vários supermercados; o segundo pronome “eles” remete aos donos de supermercado que ameaçam tirar o *ticket* alimentação dos seus funcionários. Nessa situação de retirada do benefício ocorre uma relação de *alteridade de opressão ao trabalhador*, essa decisão irá repercutir na vida de todos os funcionários e conseqüentemente incide sobre as relações familiares.

Portanto, a base da relação de *alteridade de opressão ao trabalhador* está em uma assimetria, em que a classe patronal, por ter o capital, exerce uma relação opressora sobre os seus empregados, principalmente por se tratar da iniciativa privada; por outro lado, este ato unilateral e opressor não é aceito pelos funcionários

que se organizam no sentido de contestar e de dar uma resposta ao ato arbitrário dos donos de supermercado. Ao se constituírem em assembleias para discutirem sobre as questões trabalhistas acontece o dialogismo, ou seja, diante de uma situação opressora, existe uma reação dos funcionários, que não conseguindo resolver diretamente com os patrões, se organizam e recorrem às forças sindicais. O endurecimento sobre a retirada do *ticket* alimentação tem como resposta o fortalecimento da classe trabalhadora por meio de uma greve, e é nesse contexto que surge a relação de *alteridade de reivindicação* da qual o nosso participante vivencia intensamente.

Colocando no centro das relações os direitos trabalhistas, ou a classe trabalhadora, tem-se a *alteridade de opressão*, com a predominância do *outro-para-mim*, sendo o *outro* o empregador, a classe patronal. Na alteridade de reivindicação, o predomínio é do *eu-para-o-outro*, sendo o *eu* – a classe de trabalhadores, que em resposta a retirada de alguns benefícios passa a reivindicar por meio da greve a negociação com seus patrões para que não aconteça a perda.

Na relação de *alteridade de opressão* percebe-se que José expõe que acha errado serem retirados os direitos dos trabalhadores. Remetendo as abordagens da deficiência: a pessoa com DI, pela abordagem médica, tem o seu déficit cognitivo como único elemento a ser considerado nas relações sociais, o que o limitaria a fazer conexões e julgamentos sobre a assimetria das relações entre patrões e empregados, mas a narrativa de José demonstra o inverso, contrariando os preceitos dessa abordagem.

O fato de José estar inserido no mercado de trabalho, também, o situa na abordagem da deficiência do *bem-estar social*, que oportuniza que ele esteja inserido em discussões reais que propiciaram a ampliação de suas ideias e atitudes sobre os problemas sociais, sobretudo daqueles que estão trabalhando nas redes de supermercados. Então, a inserção de José no mercado de trabalho não reflete apenas no poder econômico que passou a adquirir, mas refrata sobre o modo como se vê e como atua com criticidade perante as relações entre empregador e empregado.

Em ato contínuo em sua narrativa acrescenta: “Eles quer demitir todos funcionário pra rua e isso aí é errado, porque isso aí, é a gente tem que pra rua e tomar nossos direito!” (GV, 23 ago. 2018). José, nessa fala, expressa as três relações de interação básicas entre o *eu* e o *outro*: em “eles querem tomar nossos

direitos”, evidencia a interação o *eu-para-o-outro* com a *alteridade de opressão extrema* na possibilidade de demitir os funcionários; quando afirma “e isso é errado a gente que pra rua e tomar nossos direitos!” expressa o *eu-para-o-outro* sobre o que pensa da atitude dos empresários; o *eu-para-mim* é expresso na perspectiva de que se constitui reflexivo e argumentativo e a sua posição única naquele evento e faz refratar que a demissão é injusta, ou errada.

Nesse caso, por que refratar ao invés do termo *refletir*? O uso do termo *refratar* ocorre porque José não vê a situação de apenas um ângulo, ele consegue ver a situação por diversos ângulos, inclusive incluindo-se no processo, e assim, forma a sua opinião avaliando como um todo, ao mesmo tempo em que pensa *em si*, ele consegue se ver dentro de um processo coletivo em que a organização da categoria indo às ruas é importante para “tomar seus direitos”. Aqui, em contraponto a *alteridade de opressão extrema*, surge a *alteridade de reivindicação extrema* em que o movimento dos trabalhadores sai dos “muros do supermercado” para que a sociedade esteja ciente das denúncias dos trabalhadores em relação as suas condições de trabalho e da ameaça da retirada dos seus direitos. Nessa perspectiva, a narrativa de José demonstra que “a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode ser desvinculado de suas condições de produção” (BRANDÃO, 2012, p. 11).

Com relação à questão do retorno dos trabalhos aos fins de semana, o participante argumenta que em alguns supermercados já foi retirado o funcionamento de 24h por causa da violência, e sobre a volta das atividades nos fins de semana, ele demarca o horário que funcionaria, e, novamente faz a conexão de que o horário de saída dos funcionários seria tão perigoso com o funcionamento de 24h, assim como questiona se seria possível que a abertura aos fins de semana retornasse, já que anteriormente tinha sido um ganho do trabalhador pelo sindicato em Belém.

No último trecho da entrevista, a pesquisadora tenta buscar elementos da fala do participante antes do vídeo em que o mesmo dizia que apesar de ele não ser pai de família, via que trabalhar aos fins de semana seria algo ruim, pois o trabalhador não teria a oportunidade de ficar com seus filhos em casa ou aproveitar para ter lazer em um passeio ou na igreja. Por isso, houve o questionamento:



**PE:** O que você falou da família ainda agora? Que o funcionário não vai mais ter tempo, para quê? Para ficar com a família?

**JO:** É, pra quem tem filho, eu não tenho filho, né? Pra quem tem filho acho precisa. E precisa do tique alimentação, né? Eu acho isso aí errado, a gente tem que lutar por nossos direito, né? Só pra quem tem aquele vale digital vem descontado parece R\$ 100,00 no tique alimentação no vale, eu acho isso é errado, né?

(Gravação em vídeo, 23 ago. 2018)

No vídeo, o pesquisado responde de modo resumido, sem argumentar como havia feito na primeira vez, o que confirma que cada ato é único e irrepetível.

Estar participando de um paradigma de inclusão diferente, em que há o convívio com os outros funcionários no trabalho, bem como o auxílio da sua tia em casa, auxilia na sua constituição enquanto sujeito crítico, ou seja, José tem deficiência intelectual, mas isso não o impede de ter seu posicionamento crítico sobre os seus direitos enquanto cidadão.

Vale ressaltar, que José vive em uma família de pessoas com deficiência intelectual, pai, mãe, irmão, com exceção de uma tia. Essa tia, em uma conversa com a coordenadora/pesquisadora, relatou que

sempre acompanhava e esclarecia sobre algumas questões relacionadas à atividade que o sobrinho exercia no supermercado, bem como ia às reuniões referentes aos direitos das pessoas com deficiência quando promovidas no pelo ministério público e pela Organização dos Advogados do Brasil (OAB). Acrescentou que quando José chegava em casa, no fim do dia, era comum eles conversarem sobre tudo o que acontecia no ambiente de trabalho e assim, ela dava orientações sobre algumas situações de conflito, incentivando que ele mesmo tentasse resolver.

(DC, 15 jan. 2019).

Desse modo, José tem relações macro e micro em sua constituição, sendo que a sua relação no ambiente de trabalho lhe proporciona o maior desenvolvimento de sua cognição acerca das desigualdades sociais e econômicas. Em suas narrativas é recorrente o assunto, é um estudante com deficiência intelectual que embora tenha dificuldade com a leitura no papel, tem uma visão de mundo bem desenvolvida.

Vale destacar que a sua autonomia e desenvoltura no ambiente de trabalho diferem do que é afirmado sobre o estudante no laudo médico:

atesto que **José** da Silva, nascido em 03/10/1981, RG 000006, é portador de patologia neurológica definitiva compatível com o CID.10: F71.1 (Retardo mental moderado). Estando apto para desenvolver atividade de trabalho que não seja considerada complexa

(LAUDO MÉDICO, 14/03/16).

Observa-se que a terminologia utilizada pelo médico psiquiatra está intrinsicamente ligada à percepção do *outro* a partir do modelo médico da deficiência, centrado no corpo lesionado. Nesse caso, o baixo nível de cognição é referido como “patologia neurológica definitiva e o retardo mental moderado”, em que a palavra “definitiva” tira qualquer possibilidade de mudança ou evolução, ou seja, aprisiona José à condição de deficiência.

O mesmo laudo apresenta José apto a desenvolver atividade de trabalho, porém também qualifica e delimita desde que não tenha complexidade. O enunciado traz termos técnicos impregnados de conceitos que vê o deficiente apenas pelo olhar biológico, em nenhum momento há qualificação sobre características de José por uma vertente do olhar social, por exemplo, de como José desenvolve e aplica conceitos sobre a ética no trabalho, como é extrovertido e comunicativo. No discurso médico é como se a sua função orgânica prevalecesse no desenvolvimento de todas as habilidades, condenando a uma identidade fechada, sem possibilidade de mudança. José nasceu com deficiência intelectual e isso é definitivo para qualquer circunstância da sua vida, conforme esse posicionamento do laudo.

O médico que assinou, a partir desse laudo, atribui a José uma identidade fechada, o parecer clínico de retardo mental engessa o paciente a uma categoria universal, definitiva e generalista. Nesse sentido, o médico não procura investigar a constituição de José pela ótica da alteridade, como, por exemplo, analisar durante a consulta como tem sido o processo de autonomia em relação a questões do seu local de trabalho, ou ainda, solicitar que os pais levassem o relatório pedagógico da escola para fazer um paralelo com o quadro clínico.

O processo de interação expresso entre o *médico e o paciente* é de uma *alteridade clínica do corpo lesionado*, limitando a pessoa com deficiência, vendo o corpo não como sujeito, mas como objeto de estudo, estabelecendo, então, a “coisificação” do sujeito, ou seja, ele é apenas mais um objeto de estudo, a ser diagnosticado e tratado, que nessa circunstância é assinalada a impossibilidade de evolução desse objeto estudado pelas ciências biológicas.

Por esta percepção do *outro*-deficiente se pensa em uma identidade fixa, imutável. José, com sua baixa compreensão e dificuldade de memorização, seria impedido de desenvolver um pensamento lógico e crítico.

Antes de passar para os próximos atos comunicativos, destacou-se alguns trechos extraídos do relatório pedagógico do AEE, os quais se aproximam das

características de José tendo um olhar diferenciado do laudo médico que apresentou uma identidade fechada e definitiva:

José é extrovertido, educado, interage bem com as pessoas, colegas, professores e funcionários. Acredito que o fato dele trabalhar, no supermercado, contribui para tal característica. Ele tem compromisso com os estudos, não gosta de perder aula.

A leitura é comprometida, lê palavras curtas, com sons mais simples. Ao longo do semestre trabalhamos a leitura a partir da consciência fonológica, quando o aluno foi estimulado a atentar para os sons que emitia e relacioná-los a determinada grafia, nessa atividade José era atencioso e esforçado. Quanto aos resultados positivos desta atividade, ele oscilava em alguns momentos apresentava avanços e outros não.

(RELATORIO DE AEE, 2015, p. 1)

Nessa abordagem já é possível perceber a interação entre a professora do AEE e o aluno José, considerando o estudante com uma percepção de totalidade, ou seja, não é apenas a condição orgânica que representa a pessoa com deficiência, mas a cadeia de suas interações sociais, isto é, a relevância do *outro* nesse processo. Por esta razão, ao ter acesso ao olhar da professora do AEE, pode-se qualificar como relação de *alteridade biossocial*, em que leva em consideração tanto os aspectos biológicos, como sociais para realizar o parecer pedagógico prevalecendo a relação o *outro-para-mim*.

Nesse caso, a relação que a professora estabelece com José não é de sujeito com objeto, mas uma relação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a relação social é evidenciada como uma forma de transformação positiva quando afirma que “José é extrovertido, educado, interage bem com as pessoas, colegas, professores e funcionários. Acredito que o fato dele trabalhar, no supermercado, contribui para tal característica” (RELATORIO DE AEE, ano 2105, p.3)

No ato comunicativo 2, a narrativa de José é voltada para a sua trajetória escolar como se vê a seguir:

**Ato comunicativo 2:** O Desejo de ler

**Relação de alteridade:** José *versus* Professor de leitura

**PE:** Qual foi a série que você ficou mais tempo?

**JO:** Mais tempo? Foi na terceira, passei mais de 5 anos estudando pra mim passar, aí eu passei. Eu tava na quinta e sexta, aí eu tava para sétima e oitava, aí eu passei, aí meu irmão repetiu e eu peguei ele.[...]

**PE:** Aqui da escola, qual é o melhor professor?

**JO:** Todos aqui são excelentes. Eu gosto deles todos.

**PE:** Como seria uma prova para você, que lhe ajudaria? Imagina uma prova excelente. [...]. A prova tem que ser de escrever. Aí você disse que quando a prova é de marcar, é melhor. Certo? Então, qual seria o outro tipo de prova que você acha que lhe ajudaria? Como seria a avaliação que ficaria melhor para você?

**JO:** Porque quando era prova de escrever era mais difícil pra mim, a de marcar é mais fácil, porque só lê conteúdo e marcar uma dessas respostas, é melhor, porque a pessoa até ler, copiar... Aí já deu a hora de sair, aí esse que é o problema, né?

**PE:** Se eu pegar um texto, você lê um texto pra mim?

**JO:** Eu leio muito pouco... soletrando a palavra. Olha, eu até... quando eu estudava na outra escola (especializada) eu falava pra professora eu tinha muita vontade de ler. Porque às vezes até a separação de sílaba, pra separar três ou quatro... Era mais ruim. Assim... Eu acho que lá a professora pra falar um conteúdo pra gente escrever, mas ela podia... ela explicava, também o mal dessas professoras da outra escola é que ela não trabalhava a leitura comigo, isso que eu falava... isso que eu não aprendi a ler. O meu irmão ele aprendeu a ler.

**PE:** Mas onde ele aprendeu a ler?

**JO:** Foi lá. Ele aprendeu desde a outra escola lá. Eu não aprendi porque eu acho que a professora poderia trabalhar mais...

**PE:** O teu irmão também tem deficiência intelectual?

**JO:** Tem, mas a letra é bonita, ele lê. Mas eu não... eu acho assim que eu tinha que desenvolver mais a leitura.

**PE:** O que você acha que falta... Para desenvolver a leitura?

**JO:** Eu acho que uma pessoa de apoio, assim pra treinar mais a leitura...

**PE:** No trabalho, você sente falta da leitura?

**JO:** Sinto, muito. Eu acho assim, professora que tem que trabalhar mais a leitura, a leitura e a escrita. Porque não adianta a pessoa só escrever uma coisa e o aluno só copiar e a pessoa tem que explicar o que tá escrito e lê com o aluno, isso que devia fazer, por isso eu não aprendi lá, a leitura.

(GA, 17 jan. 2019).

José narra que ficou durante cinco anos na terceira série do fundamental e que a sua principal dificuldade era a leitura. Quando perguntado se lia um texto para a pesquisadora, respondeu que lia muito pouco, que lia soletrando, mas expressa que tem muita vontade de ler, apesar da experiência negativa. Com relação à leitura, não foi capaz de eliminar a sua *alteridade de persistência/desejo*, pois não se conforma com o fato de não ter desenvolvido a leitura. No momento dessa entrevista, ele franziu a testa quando falou da professora e disse que ela poderia ter treinado a leitura com ele. Nesse sentido, expressa ter consciência de que seu tempo de aprendizagem deveria ser maior e com mais repetição das atividades para superar as dificuldades. Nessa situação, ele atribui em parte a responsabilidade da falta do desenvolvimento da leitura à professora, reconhece sua dificuldade, mas em nenhum momento se sente sem potencial para aprender. Na perspectiva dialógica, no momento da entrevista, a pesquisadora não avalia apenas a transcrição literal, mas soma a expressões, as entonações do pesquisado, por isso registra o verbal e o não verbal, pois

isso importa para fechar essa reflexão teórica com a ideia de que texto, enunciado concreto, enunciação e discurso não se referem unicamente à dimensão verbal da linguagem humana, mas incluem suas diversas dimensões e planos de expressões (BRAIT, 2017, p. 25).

Nesse mesmo ato comunicativo, ele menciona o irmão com DI, que por ter tido outra professora aprendeu a ler, e ainda acrescenta que a letra do irmão é bonita. “Ele aprendeu desde a outra escola lá. Eu não aprendi porque eu acho que a professora poderia trabalhar mais... [...]”. “O teu irmão também tem deficiência intelectual?”. “Tem, mas a letra é bonita ele lê, mas eu não... eu acho assim que eu tinha que desenvolver mais a leitura...” (GA, 17 jan. 2019). José faz essa comparação com o irmão, pois ambos são pessoas com a mesma deficiência e um aprendeu a ler e o outro não.

Por essa razão, José insiste que deveria ter maior apoio de um professor para treinar a leitura: “Eu acho assim, professora que tem que trabalhar mais a leitura, a leitura e a escrita. Porque não adianta a pessoa só escrever uma coisa e o aluno só copiar e a pessoa tem que explicar o que tá escrito e lê com o aluno” (GA, 17 jan. 2019). Aqui ele emite saber da importância de superar as dificuldades da leitura e escrita, e ressalta que a leitura não pode ser um ato mecânico e pronunciar as palavras expressas no texto, assim como não basta realizar cópia das palavras escritas no quadro sem compreender o sentido do texto. Desse modo, José demonstra saber o significado social que a linguagem escrita representa para a sociedade.

A relação de *alteridade de persistência/desejo* com a leitura envolve o seu *eu*, enquanto aprendiz, e a professora, o *outro*, enquanto aquele que ensina. Nessa relação, o estudante José diz que a interação entre eles poderia ter sido mais intensa para alcançar o desenvolvimento da leitura.

Em sua narrativa não nomeia um professor específico, mas atribui a importância dessa relação no processo educativo, ou seja, todos os professores poderiam ler com o aluno e explicando o texto, auxiliando o aluno a ter a compreensão do sentido do texto, até que o aluno com DI fosse ganhando autonomia para fazê-lo. Nesse sentido, a relação de alteridade é mais profunda pois não se encerra em um professor específico, mas aponta a necessidade de ser repensada a educação para as pessoas com DI de forma a criar estratégias para desenvolver as habilidades de leitura, ou ainda outras formas de avaliação dos conhecimentos.

Destaca-se nesse ato comunicativo a *alteridade de persistência/desejo*, no sentido de que o aluno vê suas limitações, mas tem vontade de aprender a ler e escrever, bem como acredita que se tivesse um sistema que ofertasse maior tempo

e mais repetições para as atividades de leitura, isso proporcionaria o desenvolvimento desta.

A alteridade de persistência/desejo também é substanciada pelo trecho do relatório pedagógico do AEE que descreve como este processo da leitura era realizado e a postura de José mediante este desafio.

Ele tem compromisso com os estudos, não gosta de perder aula. Ao longo do semestre trabalhamos a leitura a partir da consciência fonológica, quando o aluno foi estimulado a atentar para os sons que emitia e relacioná-los a determinada grafia, nessa atividade José era atencioso e esforçado. Quanto aos resultados positivos desta atividade, ele oscilava em alguns momentos apresentava avanços e outros não.

(RELATORIO DE AEE, 2015, p. 3).

Mesmo José tendo dificuldade com a leitura, ele se motivava a estar presente sempre na escola, e durante o processo de aprendizado da leitura era atencioso e esforçado, demonstrando então essa relação de alteridade persistência/desejo, tanto diretamente na sua narrativa, como pela percepção da professora do AEE.

No ato comunicativo 3, a narrativa de José tem como destaque a sua vida afetiva em relação a sua primeira e única namorada.

**Ato comunicativo 3:** O primeiro amor

**Relação de alteridade:** amor *versus* traição

**PE:** Quantos anos você tinha quando começou a namorar?

**JO:** 22 anos. Ela era o primeiro amor da minha vida, mas não deu certo, tudo que Deus faz é bom, deixa que ele prepara uma pessoa certa. Como falei pro papai: Deus prepara. Aí a gente não deu, né? É... Não deu certo, não deu, não deu.

**PE:** Mas o teu pai te proibia de namorar?

**JO:** Não. Sabe o que eu aprontava, professora?

**PE:** O que tu aprontavas?

**JO:** Uma vez eu pedi perdão pra Deus, ela não queria vir aqui em casa quando namorei com ela, ela queria que eu ia lá na casa dela que eu ia mais. Ela nunca vinha em casa, aí eu... na brincadeira, né? Eu fingi que tava doente. Sabe o que ela veio trazer pra mim? Um bolo de... Assim, aquele pudim né... de pão pra mim.

**PE:** Foi ela que fez?

**JO:** Não, a mãe dela.

**PE:** Então, a mãe dela gostava de ti?

**JO:** É... Aí depois... Não, logo de início ela gostava, aí depois que ficou nessa sem-vergonhice que a filha dela me traiu, daí começou a me tratar mal, aí isso que eu não gostei, né?

**PE:** Mas tu não pensavas em perdoar ela, não? Tu não pensaste em perdoar ela da traição?

**JO:** Eu não sabia, pessoal que me contava como acontecia dentro da escola né? Ela me traiu com outro menino da escola.

**PE:** O pessoal já tinha te contado dela?

**JO:** É. Mas aí... ela queria que eu volto pra ela de novo, eu não quero voltar com ela de novo. Não quero mesmo. Ela não deixou de ir pra escola uma vez, em uma quarta-feira pra vir atrás de mim... Foi, ela e a mãe dela,

eu falei.... Já falei pra mãe dela que eu já não devo mais nada pra ela. Não devo mais nada também não me procura. Eu falei pra mãe dela: Eu amo outra pessoa, não me procura. Porque só da molecagem eu fiquei muito chateado, né? Por que qual pessoa que não fica chateado? Porque quando a gente ama a pessoa a gente vai da vida até a morte. Como um casamento, na alegria e no amor, na tristeza, na doença né? Tem que amar da vida até a morte a pessoa. Não é verdade?

**PE:** Ela te magoou, não foi?

**JO:** Magoou. Não tem aquele quadro do Faro, “A hora do Faro: Quero de volta”? Aí tá a pessoa bem besta do “Quero de volta”... Porque é ruim quando uma pessoa machuca a gente.

**PE:** Você sofreu muito?

**JO:** Muito!

**PE:** Mas tu pensas em ter outra namorada?

**JO:** Esse negócio não, porque... Olha, esse negócio de namoro e trabalho ele empata muito. Agora eu terminei o estudo, graças a Deus né? Agora é ruim pra mim encontrar outra namorada e atrapalhar muito o trabalho, porque é ruim...

(GA, 15 jan. 2019).

No ato comunicativo 3, José relata o seu primeiro amor e o término do relacionamento. Ao dizer que não deu certo expressa não só em palavras, mas também na expressão facial, na entonação de sua voz a tristeza e decepção. Esse ato comunicativo pode ser dividido em três momentos: o primeiro em que acontece a alteridade do amor, quando ele afirma “ela era o primeiro amor da minha vida” (GA, 15 jan. 2019). Esse título “amor da minha vida”, dado à namorada, é de alguém que marcou sua história; nesse trecho tem-se o *eu-para-o-outro* que demonstra José apaixonado pelo *outro*.

José, no decorrer de sua narrativa, vai tecendo como essa alteridade de amor se constituiu quando relata o que era capaz de fazer para tê-la por perto. Nesse momento, ele sorriu e contou com entusiasmo: “Uma vez eu pedi perdão pra Deus, ela não queria vir aqui em casa quando namorei com ela, ela queria que eu ia lá na casa dela que eu ia mais. Ela nunca vinha em casa, aí eu... na brincadeira, né? Eu fingi que tava doente. Sabe o que ela veio trazer pra mim? Um bolo de... Assim, aquele pudim né... de pão pra mim” (GA, 15 jan. 2019).

Nessa circunstância, apesar de moralmente errado, ele mente que está doente para que o *outro* se importe, se preocupe e se dedique a ele; não deixou de ser uma estratégia para que a relação tivesse doação de ambos, já que ele, desde aquele momento, percebe que há muito mais doação do *eu-para-o-outro*. Dessa forma, chamando atenção com a simulação da doença, José provocou uma ação da namorada que evocasse o princípio do *outro-para-mim*.

Ainda nesse trecho percebe-se que essa ação, apesar de ter sido provocada ou simulada, gerou através do ato da namorada de ir a casa de José e levar o bolo-pudim a alegria dele em se sentir amado pelo *outro* na mesma proporção, então a *alteridade do amor* naquele momento era simétrico, ou seja, recíproco.

Nesse trecho em que aparece a *alteridade do amor*, de um amor recíproco, todos os atos emotivos-volitivos de José são voltados para esta relação com a namorada, por isso ele cria estratégias para fazer que a relação o *outro-para-mim* seja em uma proporção que ele se sinta tão amado o quanto ama.

Bakhtin (2011) remete a importância da constituição do sujeito, na relação entre o *eu* e *outro* que recebe a denominação de *alteridade do amor* que não é estabelecida apenas na relação na vida adulta entre casais, mas também na relação de amor genuína com a mãe, na infância, ou pelas pessoas que o criaram. Nesse ato narrativo enfatiza-se a *alteridade do amor* já na vida adulta entre o casal de namorados, mas vale ressaltar que a primeira forma de interação que dá origem a essa categoria da *alteridade do amor* é o da relação para com o *outro* desde o nascimento, com características específicas em cada fase – a infância, os familiares, os amigos, na adolescência ou vida adulta, os amigos, a namorada, a esposa e os filhos. O fato é que em todas as fases da vida esta relação de alteridade vai deixando marcas no *eu*, já que

eu experimento uma necessidade absoluta de amor, que só o outro pode realizar interiormente partir do seu lugar singular *fora* de mim; é verdade que essa necessidade fragmenta de dentro da minha autonomia, mas ainda não me enforma afirmativamente de *fora*. [...]. Esse amor da minha mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá a consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (BAKHTIN, 2011, p. 47, ênfase do autor).

O namoro, que a princípio parecia ser correspondido, na perspectiva de um amor recíproco, sofre uma ruptura. José relata que tudo ia bem entre o casal até o momento em que a namorada o traiu: “Eu não sabia, pessoal que me contava como acontecia dentro da escola né? Ela me traiu com outro menino da escola” (15 jan. 2019). Aqui a alteridade de amor deixou de ser recíproca, pois para José a alteridade do amor ficou sendo apenas para ele em relação à namorada, ou seja, o *eu-para-o-outro* no sentido de uma *alteridade de amor-doação-fidelidade* aconteceu apenas para ele. Nesse sentido, a traição demonstrou para José que a relação da alteridade de amor se tornou assimétrica, apenas uma das partes se doou e foi fiel;



isso fica expresso quando José afirma que “quando a gente ama a pessoa a gente vai da vida até a morte. Como um casamento, na alegria e no amor, na tristeza, na doença né? Tem que amar da vida até a morte a pessoa” (GA, 15 jan. 2019).

Desse modo, o amor é doação ao *outro*, não sendo compatível com a mentira, assim, José ficou sabendo da infidelidade pelos colegas da escola, o fato ocorreu dentro do ambiente em que os dois frequentavam e isso o machucou muito. Quando perguntado se perdoaria aquela traição, ele respondeu que “ela queria que eu volto pra ela de novo, eu não quero voltar com ela de novo. Não quero mesmo” (GA, 15 jan. 2019).

Nesse caso, a relação de alteridade tornou-se de *desamor/deslealdade*, não que de repente ele deixasse de amar, mas o episódio da traição gerou uma modificação na relação de alteridade entre o *eu* e *outro*, a questão de voltar a confiar, de dar uma nova chance. Dessa forma, a partir da traição surgiu a *alteridade do desamor/deslealdade*, pois a namorada, ao trair José, poderia até gostar dele, mas o enganou e decepcionou profundamente.

Em outro trecho da narrativa, José explicita que sabe de sua dor, mas tem a consciência de que não foi única pessoa no mundo a ter uma decepção amorosa; ele cita um programa de televisão em que pessoas foram traídas e têm a chance de recomeçar: “Não tem aquele quadro do Faro, ‘A hora do Faro: Quero de volta’? Aí tá a pessoa bem besta do ‘Quero de volta’. Porque é ruim quando uma pessoa machuca a gente” (GA, 15 jan. 2019). Nesse momento, o participante enfatiza que a ferida em relação à deslealdade marcou a sua constituição, porque fica difícil voltar a confiar na ex-namorada ou em uma nova pessoa. Isso fica explícito na sua fala quando diz “Olha, esse negócio de namoro e trabalho ele empata muito. Agora eu terminei o estudo, graças a Deus, né? Agora é ruim pra mim encontrar outra namorada e atrapalhar muito o trabalho, porque é ruim” (GA, 15 jan. 2019).

Na relação de *alteridade da deslealdade*, o movimento que mais se evidencia é o do *outro-para-mim*, José não consegue perdoar a namorada, pois a ação dela para com ele causou muita decepção. Assim como na *alteridade do amor*, a *alteridade da deslealdade*, também de fora do *eu*, vai constituindo a forma de se relacionar emocionalmente nas próximas interações. O ato comunicativo 4, que será analisado a seguir, surgiu da entrada de um aluno no meio da entrevista, o qual comunicou que retornaria a estudar, então, parte da fala foi endereçada ao aluno que retornara à escola.

**Ato comunicativo 4:** Tenho Deficiência, mas sou capaz.

**Relação de alteridade:** Deficiente *versus* pessoa dita normal.

**JO:** Olha, eu fico feliz que você tá aqui com a professora Simone, você tá voltando... mas não desiste. O inimigo ele quer só uma brecha, já vi gente falar no meu ouvido: “Olha aquele jovem ali não vai vencer na vida”. Eu disse assim pros meus amigos: “Eu vou vencer na vida, eu vou conseguir, eu vou mostrar o diploma pra vocês”.

**PE:** Quem falou para ti isso?

**JO:** Uma amiga minha. Foi... Ela falou na minha cara “disque” eu não vou conseguir ensino médio, porque não sabe lê. Olha, eu vou ter capacidade, eu tenho capaz de aprender. Eu tenho deficiência, mas é pouco na memória de leitura, mas vou mostrar eu tenho capacidade em muita coisa. Pior vocês tão aí operador de caixa, não vai sair pra estudo superior... o ensino médio. Falei mesmo, aí eles calaram a boca, professora. Pior vocês que não teve quase estudo, eu tenho estudo, eu tenho capacidade, nunca é tarde... Eu posso não ser um chefe, posso não ser um advogado, engenheiro... olha... eu tenho 37, fiz agora... ontem. Sabe lá no Apetitoso, eu tenho 7 anos já. Olha, eu falei... eu tô há muito tempo com os meus amigos... Eu disse pros meus amigos: Vocês têm que estudar... Muitos jovens não quer estudar lá. Por isso que eu digo pra você que tá de volta pra escola nunca desista da vida!

**PE:** Quem é que te incentiva a estudar?

**JO:** Ninguém, não quer...

**PE:** Não, mas quem disse “José, tu consegues...”. Quem te falou?

**JO:** Já... Uma amiga minha que me defendeu, ela teve até neném agora. Ela falou: Olha, ele... esse menino, nem parece que ele tem deficiência, tenho irmão que é mais deficiente que ele... e ele tem capacidade de aprender muita coisa.

**PE:** Lá do supermercado Apetitoso?

**JO:** Foi... Porque olha... Nunca faltei, eu falto de doença, mas o resto não. Tem muitos lá, meu amigo... Às vezes ainda vem reclamação pra chefe, tem gente que pegou de justa causa por causa de atestado médico. A gente quando tá doente, a gente tem que ir lá... trocar no médico, é longe lá no Jurunas. Já pensou? Ter que ir lá trocar, se não trocar é justa causa... Eu sei resolver as coisas.

(GA, 17 jan. 2019).

Esse ato comunicativo pode ser dividido em três momentos: o primeiro é o do encorajamento a um colega, o segundo é a da valoração negativa e o terceiro é da valoração positiva quando é reconhecido de que é um ser humano com potencialidades.

O primeiro é quando José encoraja o colega a voltar a estudar: “eu fico feliz que você tá aqui com a professora Simone, você tá voltando... mas não desiste” (GA, 17 jan. 2019). Após incentivar o aluno a estudar, fala um pouco da sua própria experiência de vida, de como é visto pelo *outro* – alguns amigos de trabalho, que o veem de forma depreciativa por ter deficiência intelectual, desestimulando-o a estudar, então, o conselho “não desiste” é repleto de significado pessoal, ele procura repassar essa mensagem ao colega que retorna para a escola, pois José tem a alteridade da persistência/desejo de aprender maior do que qualquer obstáculo ou dificuldade escolar. Desta forma, “constituímos-nos socialmente a partir da interação

verbal que se elabora nas relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres” (OLIVEIRA, 2015, p. 36).

O segundo é referente à valoração negativa que lhe é atribuída por não ter o domínio da leitura. Nessa perspectiva, diz já ter ouvido de uma colega de trabalho comentários como este: “Olha aquele jovem ali não vai vencer na vida. Eu disse assim pros meus amigos: Eu vou vencer na vida, eu vou conseguir, eu vou mostrar o diploma pra vocês. Vou... [...]. Foi... Ela falou na minha cara ‘disque’ eu não vou conseguir ensino médio, porque não sabe lê”. Nessa circunstância, fica expressa a relação de *alteridade depreciativa/incapacidade* na interação entre o *eu* considerado normal e desta vez o *outro* pessoa com DI. Nesse contexto, “o deficiente, por ter suas capacidades limitadas por uma deficiência, é, em geral, preterido pelos indivíduos ditos normais, na ocupação de uma vaga no mercado de trabalho, mesmo que seja capacitado para uma função específica” (TOMASINI, 1995, p. 128-129).

José não se intimida pela palavra de valoração negativa do *outro*, não se vê pelo excedente de visão daquela amiga, ele se vê diferente, se vê capaz, a relação de *alteridade depreciativa* dada naquela circunstância não é capaz de eliminar a constituição de *alteridade de potencialidade* que ele traz consigo somada com a *alteridade de persistência* em concluir os seus estudos. Sobre a relação de potencialidade, traz no prosseguimento de sua narrativa quando uma outra colega de trabalho sai em sua defesa dizendo: “Olha, ele... esse menino, nem parece que ele tem deficiência, tenho irmão que é mais deficiente que ele... e ele tem capacidade de aprender muita coisa” (GA, 17 jan. 2019). O que José leva desse enunciado é que ele é capaz de aprender, ele tira a parte boa do discurso e constitui a sua relação de alteridade de potencialidade.

Ainda que considerado por José como um elogio, devido à relação de alteridade da potencialidade construída no enunciado, o discurso de defesa dessa amiga está impregnado de preconceito, quando ela diz: “esse menino nem parece que tem deficiência”, o que o aproxima do dito “normal”, e assim só o dito “normal” tem capacidade. No entanto, José ao ser “quase” uma “pessoa normal”, compreende esse discurso como um elogio e não preconceito, então a forma de como ele interpreta a palavra do *outro* faz com que se sinta capaz, esse sentimento o faz ser persistente, pois ele também não se vê como uma pessoa limitada a sua deficiência.

Em seguida, José reforça que sabe do seu valor, quando diz: “[...] eu sei fazer pagamento. Sai dinheiro que eu não sei retirar do caixa eletrônico, mas moeda eu

sei, fazer um favor, eu sei, mandado eu sei. Olha, se me mandar pra um laboratório assim longe, se me dá o endereço eu vou bater lá, eu vou...” (GA, 17 jan. 2019). Nessa parte da narrativa, o participante aponta seus pontos fortes no seu cotidiano, ele tem algumas dificuldades, mas dá ênfase a suas potencialidades.

Para comprovar que é importante os seus conhecimentos de vida, José exemplifica sobre colegas que pegaram justa causa por não saberem ir trocar o atestado, então, acrescenta: “A gente quando tá doente, a gente tem que ir lá... trocar no médico, é longe lá no Jurunas. Já pensou? Ter que ir lá trocar, se não trocar é justa causa... Eu sei resolver as coisas” (GA, 17 jan. 2019).

Nas relações de alteridade, a vida de José vai percorrendo na palavra do *outro* a percepção sobre a pessoa com deficiência, o fato de ele estar no mercado de trabalho o aproxima-se do modelo do estado do bem-estar social da deficiência.

Retomando a discussão das abordagens da percepção do “outro” em relação a pessoa com DI, observou-se que o modelo do estado do bem-estar social da deficiência ao incentivar as ações sociais para a inserção desse público no mercado de trabalho, propiciou não apenas um benefício econômico, mas também a ampliação e complexidade de suas relações sociais, o que propicia que a pessoa com DI tenha uma atuação mais expressiva, modificando a si e aquele com quem divide o espaço de trabalho, ou seja, pela relação de alteridade. José vai ao encontro do mundo do *outro* sem deixar de ser ele, e retorna ao seu lugar de origem sem ser o mesmo.

### 5.3 AS RELAÇÕES DE ALTERIDADE DE CARLOS

Na mesma condição de deficiência encontra-se o segundo participante de pesquisa, que é o Carlos, irmão de José, que apesar de terem a mesma deficiência intelectual são muito diferentes entre si.

Carlos é apenas um ano mais velho que José, ambos vivem desde o nascimento na mesma casa, tiveram a mesma criação, sempre estimulados a estudar. Carlos é muito tímido, quase não fala e usa mais a gesticulação da cabeça para concordar ou discordar sobre o que lhe é perguntado; tem a fala compreensível, mas a introspecção quase não o deixa à vontade para expressar o que pensa, por esta razão antes de apresentar o seus atos comunicativos, é importante compreender que Carlos vive muito restrito ao convívio do lar, não trabalha, frequenta a escola especializada durante o dia e à noite a EJA.

A pesquisadora já havia tentando realizar a entrevista com o Carlos, mas percebeu que ele não daria a narrativa por timidez. Então, na segunda tentativa incluiu a presença da dona Catarina – a tia de Carlos. A pesquisadora também realizou o registro no diário de campo, como forma de ir detalhando os procedimentos e registrando as impressões:

Durante a entrevista novamente o aluno ficou em silêncio durante as primeiras perguntas, como estava muito introspectivo, sugeri que a gente começasse com a tia uma conversa sobre ele, até que Carlos se sentisse à vontade para adentrar ou continuar a narrativa, entretanto, a tia não concordou, disse que se o sobrinho estava ali, deveria falar por ele próprio, então se reportou a ele pedindo que participasse, ele acenou com a cabeça que sim.

(DC, 18 jan. 2019).

Nesse primeiro momento, a dona Catarina tem a postura de dar voz ao seu sobrinho, o incentiva a falar, nessa circunstância ocorre uma relação de alteridade inclusiva, pois ela quer que ele participe da pesquisa tanto quanto o seu irmão José, ou seja, quer que ele tenha autoria na entrevista.

Passa-se, então, para os atos comunicativos obtidos.

**Ato comunicativo 1:** A singularidade da decodificação.

**Relação de Alteridade:** Carlos *versus* texto

**PE:** Como é lá na escola especializada?

**CA:** ((ficou calado))<sup>9</sup>

**PE:** Tu ainda vais para outra escola?

**CA:** ((silêncio))

**PE:** Vai?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** E o que que tu fazes lá?

**CA:** ((ficou calado))

**PE:** O que vocês fazem lá a tarde todinha?

**CA:** ((não responde))

**PE:** Fala alguma coisa para mim. O que tu fazes lá?

**CA:** Pinta.

**PE:** Pinta, faz pintura, pinta no quê? No papel ou no pano?

**CA:** Papel.

**PE:** Papel?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** E o que mais?

**CA:** ((permanece calado))

**PE:** Conversa muito?

**CA:** ((não se manifesta))

**PE:** Conversa lá com os colegas?

**CA:** ((não responde))

**PE:** Tem uma namorada lá?

**CA:** Não.

---

<sup>9</sup> A sinalização do parêntese duplo, foi o recurso para indicar as expressões de Carlos durante a entrevista.

**PE:** Não? Não tem uma namorada lá? Nenhuma loirinha bonita? Tem alguma loira bonita lá?

**CA:** Não.

**PE:** Não?

**CA:** ((balança a cabeça negativamente))

**PE:** Tens colegas? Tens amigas?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** Quantos amigos tu tens?

**CA:** Seis.

**PE:** Quantos homens e quantas mulheres?

**CA:** Nove.

**PE:** Nove? Nove ou seis?

**CA:** Seis, hum...

**PE:** Tu gostas mais da escola “Novo Horizonte” ou da outra escola? Onde tu gostavas mais de estudar?

**CA:** Daqui.

**PE:** Então gostas mais da escola Novo Horizonte? O que é melhor aqui?

**CA:** Professores de Biologia e Química.

**PE:** Professores de Química, professores de Biologia, que mais?

**CA:** Matemática, Sociologia, Inglês, Artes.

**PE:** Artes, o que mais? Falta alguma disciplina?

**CA:** E educação física.

**PE:** Educação física... e qual era a disciplina que tu mais gostavas dessas matérias aí?

**CA:** ((fica calado))

**PE:** Qual era o professor que tu mais gostavas?

**CA:** Biologia.

**PE:** De Biologia? Professor Lucas? É?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** Como era aula dele?

**CA:** ((não responde))

**PE:** Como é que ele dava aula?

**CA:** ((permanece calado))

**PE:** Ele dava aula lá fora? Ele dava aula na sala? Ele passava o conteúdo no *data show*? Como era?

**CA:** Data show também.

**PE:** No *data show*? E qual era a parte da matéria dele que tu mais gostavas?

**CA:** Seres vivos.

**PE:** Seres vivos?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** Gostava de estudar qual parte dos seres vivos?

**CA:** ((fica calado))

**PE:** Os insetos? Os mamíferos? Qual era a parte que tu mais gostavas?

**CA:** Dos insetos.

**PE:** Dos insetos?

**CA:** ((só balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** Hum, tu tiravas nota boa?

**CA:** ((fica calado))

**PE:** Tirava nota boa? Em todas as matérias ou só em algumas?

**CA:** Todas.

**PE:** Em todas? Se eu te der um livro tu lêes pra mim? Tu lêes qualquer coisa que eu te der? Só um instantinho. Lê aqui para mim. Tu gostas de ler?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** Gosta de lê em casa?

**CA:** ((balança a cabeça afirmativamente))

**PE:** Bastante? Leia este texto.

**CA:** ((LENDO)) Os índios parecem semelhantes, mas existem muitas diferenças entre eles. Todos os aspectos da cultura indígena podem variar bastante entre os povos, ou até mesmo dentro de uma mesma comunidade

ao longo do tempo. A língua, a forma de organização social e política, os rituais, os mitos, as formas de expressão artística, as habitações e a maneira de se relacionar com o meio ambiente são exemplos de fatores que se diferenciam.

**PE:** Desse texto que a gente leu “A diversidade da cultura indígena”, o que foi que tu entendeste?

**CA:** ((fica calado))

**PE:** Que fala o texto?

**CA:** ((permanece calado))

**PE:** Que os índios são diferentes, são iguais, que que fala o texto? Tu lembra? De que fala o texto?

**CA:** Eles são de origem diferente.

**PE:** De origem diferente e o que mais? Que que tem diferente nos indígenas?

**CA:** Tupinambá.

**PE:** Tupinambá, que mais?

**CA:** Tupi Guarani.

**PE:** Tupi Guarani, mas e aqui no texto, ele fala que os índios são diferentes em quê? Onde foi que tu aprendeste? Onde foi que tu aprendeste sobre Tupinambá, Tupi Guarani? Foi aqui na escola?

**CA:** ((balança a cabeça negativamente))

**PE:** Não? Foi onde?

**CA:** Antiga escola

**PE:** O que mais diz o texto?

**CA:** Que os índios são diferentes.

**PE:** Diferentes em quê? Na língua? Em que mais?

**CA:** Sim. Na língua e costume.

**PE:** Quem te ensinou a ler?

**CA:** A professora.

**PE:** Quem gosta de ler na sua casa?

**CA:** Eu e a tia.

(GA, 16 jan. 2019).

No ato comunicativo 1, Carlos respondeu sempre de forma sucinta e geral. A pesquisadora por vezes fazia várias perguntas porque ele ficava na maioria em silêncio. A estratégia de pedir para ele ler não fazia parte do roteiro da entrevista, mas foi uma forma de buscar aproximação com o estudante. Ele leu o texto de forma corrida, sem entonação nas frases e realizando a leitura com voz baixa. Carlos realizou a leitura decodificando; suas respostas ficaram sempre relacionadas a pergunta da pesquisadora, como no trecho

**PE:** Desse texto que a gente leu “A diversidade da cultura indígena” O que foi que tu entendeste?

**CA:** ((fica calado))

**PE:** Que fala o texto?

**CA:** ((permanece calado))

**PE:** Que os índios são diferentes, são iguais, o que fala o texto? Tu lembra? De que fala o texto?

**CA:** Eles são de origem diferente.

(GA, 16 jan. 2019).

Sobre a questão do desenvolvimento da leitura de Carlos, a pesquisadora obteve algumas informações registradas no DC, como se pode ver a seguir:

A professora do AEE confirmou que o aluno lia, que retirava na maioria das vezes respostas do texto, que a sua dificuldade estaria em conciliar a leitura do texto para a leitura de mundo, que embora guardasse algumas informações de memória, isso ficava restrito a alguns assuntos, ou ainda ao texto proposto, mas que ele não conseguia fazer conexão com o dia a dia, ou seja, contextualizar ou ampliar discussões. Por exemplo, ele lê aquele texto, mas não consegue chegar com o professor e discutir verbalmente aquele assunto, se posicionar ou opinar sobre uma temática ou associar a outros contextos atuais.

No Laudo psiquiátrico de Carlos é registrado para além da deficiência intelectual, o autismo, que, no caso, de acordo com a professora do AEE, o desenvolvimento da leitura – da linguagem de português e da língua inglesa – tornou-se o foco do aluno, mas ele não lê de forma crítica, apenas decodifica as palavras, mas que para uma pessoa com DI é um avanço importante.

(DC, 25 jan. 2019).

O fato de Carlos emitir os sons das palavras aguçou a curiosidade da pesquisadora em descobrir até onde ele tinha compreensão do que lia, então, por indicação da professora do AEE, procurou duas professoras do ensino regular: a de artes e a de sociologia.

As professoras, inicialmente, tiveram que se lembrar do aluno mencionado, e sua percepção era a de que quem lia era o irmão de Carlos, José, porque sempre tomava a frente das situações. Carlos não era lembrado, pois para elas o estudante com DI mais comunicativo seria que tem o domínio da leitura. Essas percepções das professoras de artes e de sociologia revelaram que, apesar de Carlos decodificar, tal habilidade não lhe era atribuída, ocorrendo a *alteridade da invisibilidade*, ou seja, o aluno não tinha sua competência reconhecida pelo fato de pouco interagir verbalmente. Ficou muito claro a surpresa das professoras ao descobrirem que a decodificação das palavras era feita por Carlos.

Em complementação a este ato comunicativo, o acesso ao relatório pedagógico do AEE permitiu ratificar algumas características de Carlos, como:

Carlos é introvertido, mas educado, interage bem apenas com as pessoas que cria vínculos. Ele tem compromisso com os estudos, não gosta de perder aula. A leitura é fluente, lê palavras complexas. No entanto, é comum ter dificuldades para compreender e realizar comandos simples.

(RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO AEE, 2015, p.3)

O relatório pedagógico do AEE converge para a discussão de que a nomeação de leitura, apontada pela professora do AEE, tratava do processo de decodificação, pois a compreensão era comprometida.

Dessa forma, Carlos lê os textos decodificando, mas tem dificuldade em compreendê-los, ou seja, a dificuldade está na construção do sentido do texto. Por



esta razão, é importante compreender que a decodificação e a compreensão são habilidades complementares, assim,

[...] ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. [...]. Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer previsões iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as previsões iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações (SOARES, 2003, p. 31).

De acordo com Bakhtin (2011), a escrita é um processo de interação essencialmente dialógica, que propicia um encontro com o *outro*, e, assim que a negociação de sentidos acontece. Dessa forma, o trabalho com a língua, seja na produção escrita ou na interpretação, nunca acontece de forma unilateral. No caso de Carlos, este meio comunicativo não é inteiramente desenvolvido com o *outro-autor*, pois ele retém algumas poucas informações explícitas do texto, ou procura responder a pergunta com as pistas da própria construção do termo final do que lhe foi perguntado.

A relação de alteridade de Carlos com o texto escrito é uma *alteridade de decodificação*, não consegue atingir a compreensão do texto e, assim, o leitor-autor estabelecem uma relação sem interpretatividade, já que

o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos [...]. A interação entre os locutores é o princípio fundador da linguagem: o sentido depende da relação entre sujeitos [...] (BARROS, 2007, p. 26-27).

A relação de Carlos com o autor de qualquer texto não consegue ser plena, uma vez que a mensagem é apenas decodificada. Há uma dificuldade na interpretação, ou seja, o texto é lido como produção sonora, como leitura do som das palavras, porém não se realiza na construção do sentido dos enunciados.

Sendo assim, o que Carlos decodifica pouco amplia nas suas relações entre o *eu-outro*, não o ajuda nas soluções de problemas do dia a dia, pois é um

conhecimento que não reflete na sua interação com *outro* – enquanto *outro-autor*, *outro-professor* ou *outro-colega*. A relação que faz na maioria das vezes quando decodifica é com *outro* no sentido do *eu* e da *minha consciência*, sendo que esta relação do *eu-para-mim* ocorre sem a compreensão do texto.

A palavra escrita se realiza na imagem, Carlos decodifica, realiza a pronúncia das palavras, sem seus tons emotivos-volitivos, não construindo a palavra na sua forma plena. Nesse aspecto,

historicamente, a linguagem cresceu a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, e começa a servir o pensamento abstrato apenas nos nossos dias. A expressão, do interior, de um ato realizado, e a expressão do Ser-evento único e unitário no qual esse ato é realizado, requerem a inteira plenitude da palavra: seu aspecto de conteúdo (a palavra como conceito) tanto quanto seu aspecto palpável-expressivo (a palavra como imagem), e seu aspecto emocional-volitivo (a entonação da palavra) em sua unidade (BAKHTIN, 2014, p. 45).

Amorim (2016) acrescenta que a questão do ato movimenta a palavra plena, deste modo a palavra é constituída de conteúdo e sentido, ou seja, a palavra enquanto imagem e a palavra no seu aspecto emotivo-volitivo, que seria na palavra viva, compreendendo que “as entonações são valores atribuídos e/ou agregados aquilo dito pelo locutor, esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionando-se historicamente frente ao seu interlocutor” (STELLA, 2016, p. 178).

Para Carlos, a relação de alteridade de decodificação, somada à restrição em suas relações sociais, dificulta perceber a palavra plena, ou seja, não há um posicionamento histórico frente ao interlocutor. Carlos, tanto pela sua característica em responder de modo sucinto ou lacônico, como por sua relação de alteridade de decodificação, acaba limitando a ampliação de interação com o *outro*, sobretudo nas formas básicas do *eu-para-o-outro* e do *outro-para-mim* em situações concretas.

Apesar de não compreender o texto, percebe-se que sente satisfação em realizar a decodificação, pois de alguma forma há uma valoração positiva tanto da pesquisadora, como da dona Catarina, sua tia, presente na entrevista, no sentido de reconhecer a qualidade ao ouvir o estudante ler sonoramente o texto. Nesse momento, acontece a relação de alteridade de reconhecimento/enaltecimento, quando prevalece a relação do *eu-para-outro*. O *eu* com a competência de decodificar assume perante o *outro* um valor positivo, este movimento de reconhecimento acontece pelo fato da valorização da linguagem escrita.

Carlos, tanto antes como após a decodificação, demonstra satisfação balançando a cabeça. Durante o ato em que se mostrou capaz de decodificar, em nenhum momento demonstrou-se temeroso ou com o medo, pois sabia que tinha a competência de decodificação, e que de alguma forma isso representava socialmente uma relação do *outro* ou com a *sociedade* de valoração positiva.

A forma de Carlos interagir com o *outro* e com o *mundo* é predominantemente pela *alteridade do gesto corporal*, tendo como grande aliado o movimento da cabeça para concordar ou discordar. A *alteridade do gesto corporal*, no ato comunicativo de Carlos, é pouco expressa em palavras, mas o seu corpo, o tempo todo, é um elemento comunicativo e interativo por meio de suas expressões; o discurso dele é predominantemente revelado

[...] no gesto corporal (mímico), na expressão dos olhos, do rosto, das mãos, de toda a aparência física no modo de conduzir o próprio corpo. O acanhamento, a presunção, o atrevimento, a desfaçatez, a afetação, a denguiçice (o corpo se torce na presença do outro) [...]. Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o *outro*) – do corpo à palavra – ocorre uma tensa interação do *eu* com o *outro* [...] (BAKHTIN, 2015, p. 331).

**Ato comunicativo 2:** Os domingos na igreja

**Relação de Alteridade:** Carlos *versus* Família

**PE:** Tens muitos amigos? Tens amigos? Fora de casa, tu tens amigo? Quem é teu amigo fora de casa?

**CA:** Da igreja.

**PE:** Da igreja, ah, tu gostas de ir pra igreja é? Qual é a igreja que tu frequentas?

**CA:** Quadrangular.

**PE:** E o que que tu fazes lá na igreja?

**CA:** Rezo.

**PE:** Além de rezar, tem estudo bíblico?

**CA:** Tem.

**PE:** Tem? Tu vais que dia pra lá?

**CA:** Domingo.

**PE:** Qual horário?

**CA:** 9 horas.

**PE:** 9 horas da manhã? Tu vais sozinho?

**CA:** Eu, meu irmão e minha mãe.

**PE:** Ah, vai você, o José e a dona Maria, é? Vão os três? Todo domingo é? E aí tu conversas sobre o que lá com os teus amigos? Qual é o principal assunto que tem na igreja?

**CA:** Sobre o perdão.

**PE:** Sobre o perdão, que mais?

**CA:** Não humilhar o próximo.

**PE:** Não humilhar o próximo, alguém já te humilhou? Alguém já te tratou mal? Não? As pessoas sempre te tratam bem, Carlos?

**CA:** Sim.

**PE:** Na igreja? Tu te sentes amado? Quais são as pessoas que mais te amam?

**CA:** Meu pai e minha mãe.

**PE:** Teu pai e tua mãe? E a tia Catarina também?

CA: ((só sinalizou que sim com a cabeça))

(GA, 24 jan. 2019)

No ato comunicativo 2, novamente, Carlos responde de forma resumida e lacônica. Sobre amigos, tem como referência os da igreja; não os nomeia, nem dá detalhes sobre amizade, mas informa que vai com a família e o assunto central nas reuniões é o perdão e não humilhar o próximo. Nesse trecho, ele revela que é amado pela família, a sua referência de amor está no amor fraterno. A relação de *alteridade do amor*, no caso de Carlos, está relacionada à sua família e a Deus. A relação de alteridade do amor-Deus está em participar das celebrações e delas retirar valorações positivas como: amizade, família e perdão.

Carlos mantém a característica de verbalizar pouco, mas suas respostas mesmo sucintas fazem sempre sentido. Na igreja, ele vê a oportunidade de ter amigos, ou de ter a família lhe fazendo companhia, mesmo com poucos elementos da fala percebe-se que ele marca a *alteridade do amor*. Vale ressaltar que Carlos não sai sozinho de casa, que os únicos locais fora do lar que frequenta é a escola e a igreja, conforme o DC.

**Ato comunicativo 3:** Só sai de casa acompanhado

**Relação de Alteridade:** Carlos *versus* Família (superproteção)

A tia de Carlos, dona Catarina, contou que quando ele era “menor” uma vez estavam juntos na rua, ela teve que resolver algo urgente e pediu que o sobrinho retornasse sozinho para casa, ele acertou voltar. Entretanto quando ele cresceu, não teve mais coragem de deixá-lo sair sozinho, pois o trânsito e o perigo aumentaram muito em Belém, então só pode sair acompanhado, mesmo que seja para um lugar próximo.

(DC, 20 nov. 2018).

Nessa conjectura, o cuidado que a família tem em relação a Carlos recai na relação de *alteridade da superproteção*. Na educação especial, a discussão da superproteção dos pais para com os filhos com deficiência é recorrente, nesse processo é importante destacar que

a família é o primeiro núcleo social, e a forma como a pessoa socializa-se ali poderá interferir em suas relações futuras. Refletirá nas interações sociais que serão comumente observadas na escola, uma vez que na comunidade escolar há maior possibilidade de relacionamentos. Portanto, serão as relações familiares que darão à criança a base para as relações com o mundo [...] (RAIÇA, 2006, p. 66).

Glat (1989) discute que é comum a superproteção dos pais de pessoas com deficiência intelectual causada pela incerteza da capacidade dos filhos em

sobreviverem de forma independente. No caso do estudante Carlos, essa proteção fica bem clara, ainda mais na vida adulta, porque a família não se sente segura em deixar que Carlos saia sozinho de casa, pensam sempre que estará em situação de risco ou de perigo. Todavia, os pais deveriam entender que a pessoa com deficiência intelectual precisa ter a chance de ganhar gradativamente a sua autonomia, talvez a princípio com tarefas simples, como ir até a padaria da esquina de casa, porque “de toda maneira, para que o indivíduo com ou sem deficiência cresça e aprenda a se defender dos perigos do ‘mundo da rua’, ele precisa se expor aos riscos que ‘não estão na rua’, e, sim no simples fato de estar vivo (RAIÇA, 2006, p. 66).

Complementando o ato comunicativo 3, é importante perceber que a atitude de superproteção da família acontece em parte pelo olhar que o Laudo Médico traz em relação a Carlos:

Atesto que **Carlos** Xavier da Silva Júnior, nascido em 15/04/1980, RG 00005 é portador da patologia neurológica definitiva compatível com o Cid 10. F84.1 (autismo) + F71.1 (retardo mental moderado), necessitando de vigilância contínua nos atos + ajuda de terceiros para a realização de atividades laborativas. Não apresenta condições clínicas de defender a própria vida e nem de praticar por si só todos os atos da vida civil.

(LAUDO MÉDICO, 09/03/2016).

A relação é de *alteridade clínica do corpo lesionado*. No caso de Carlos, a condenação é bem profunda, pois na descrição do documento ele não é capaz de realizar nenhuma tarefa sozinho e necessita de uma vigilância contínua, daí se justificaria por parte da família estabelecer a *alteridade de superproteção*.

O reflexo do laudo médico na vida de Carlos é determinante para as outras relações de alteridade que vão se estabelecendo em sua vida: os familiares sempre preocupados em estar monitorando suas atividades, evitando que ele realize atividades fora de casa, e desta forma restringindo que Carlos tenha novas interações sociais.

Na escola, Carlos está sempre acompanhado de seu irmão; na igreja e nas idas ao médico, da tia. Não é dada a oportunidade de ele realizar atividades com autonomia. A percepção do outro, a partir da abordagem médica, passa também a ser a percepção da família em relação a Carlos: a relação de alteridade clínica do corpo lesionado passa a influenciar nas relações de alteridade com a família. Carlos já se encontra na vida adulta, mas a família se preocupa a cada dia mais com ele;

esse cuidado faz com que ele tenha poucas oportunidades de novas relações como de amizade, de namoro e de trabalho.

Passa-se ao próximo ato.

**Ato comunicativo 4:** O Desejo de viajar

**Relação de Alteridade:** Carlos *versus* o desejo de viajar

**PE:** Tu tens vontade de viajar para algum lugar? Para qual lugar? Um lugar que tu queiras conhecer, um dia desses tu me falastes... qual era o lugar que tu querias conhecer?

**CA:** Rio de Janeiro.

**PE:** Rio de Janeiro? Tu querias ver o que lá no Rio?

**CA:** As praia.

**PE:** As praias, são bonitas as praias, já viu aonde? O Rio de Janeiro, tu já viste por onde?

**CA:** Pela televisão.

**PE:** Pela televisão? Na novela? Tu gostas de ver novela? Ou não?

**CA:** Gosto.

**PE:** Gostas de novela? Qual é a novela que tu mais gostas? Qual é que estais assistindo agora?

**CA:** Carrossel.

**PE:** Carrossel? Passa em qual canal?

**CA:** SBT.

(GA, 24 jan. 2019)

Carlos revela nesse ato comunicativo que tem desejo de conhecer as praias do Rio de Janeiro, poderia parecer uma vontade corriqueira, mas nessa entrevista o ato emotivo-volitivo de viajar está intrinsecamente ligado à possibilidade de liberdade, tendo em vista que a maior parte do tempo ele fica sempre em casa. Ele vê a Cidade do Rio de Janeiro pela televisão, é o modo como se os programas televisivos, como as novelas, dessem acesso ao mundo exterior. Isso não quer dizer que ele nunca tenha viajado; sua família o leva a algumas viagens para as praias de Mosqueiro, informação que não aparece nessa entrevista, mas que já foi relatado pelo seu irmão José em algumas conversas no cotidiano da escola.

A viagem de Carlos é uma relação de *alteridade de liberdade*, de deixar de ver lugares apenas como expectador, mas participar da vida em sua plenitude. Ele não dá pista se gostaria de viajar sozinho ou acompanhado, mas certamente expressa ter uma vontade própria, tomando para si o ato responsivo de escolher entre vários lugares a cidade do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que Carlos escolheu como opção de viagem uma praia, ou seja, um lugar geralmente repleto de pessoas que vão a lazer, o que se contrapõe a circunstância de isolamento que ele vive, ou ainda de convívio predominantemente dos familiares.

Essa restrição e o desejo de sair dela podem ser percebidos no discurso do pai, ao relatar à coordenação como o estudante se portava quando tinha que se ausentar da escola, quando o irmão estava impossibilitado de ir, já que geralmente a ida de Carlos à escola estava condicionada a companhia de José.

Pai de Carlos: Professora, quando o José ((irmão)) não pode vir à escola porque está doente, o Carlos fica andando de um lado para o outro, querendo vir, dizendo que a professora Simone vai brigar com ele, fica muito inquieto para vir, me perturba e repete várias vezes a mesma coisa, então, aí às vezes eu acabo vindo trazer ele.

(DC, 13 set. 2018).

Essa situação reforça que apesar de Carlos ter como característica predominante interagir pouco verbalmente, ele tem vontade de estar no convívio de pessoas para além dos laços familiares, como é o caso de ir até a escola, de se deslocar diariamente até o convívio com os colegas de classe, de deslocar-se para o mundo do *outro*. Ele não expressa oralmente o que sente em relação ao outro, mas ao pedir que o pai o leve demonstra que gosta de estar em lugares repletos de outras pessoas, como a escola, a igreja e a praia.

Por último, passa-se ao ato comunicativo 5.

**Ato comunicativo 5:** O mistério dos arranhões da gata.

**Relação de alteridade:** Carlos *versus* corpo

Na saída da escola, a coordenadora conversava com os dois irmãos, quando percebeu que Carlos estava com o rosto arranhado e aí questionou:

**PE:** Carlos, o que foi isso no seu rosto? O que aconteceu?

**CA:** Foi a gata.

**PE:** A gata? Ela arranhou o seu rosto?

**CA:** Foi a gata. ((balançou a cabeça positivamente com ênfase)).

**JO:** ((começou a rir do irmão)) Que nada professora, esse menino é muito cínico, olhe a cara dele.

**PE:** Não estou entendendo, o que foi?

**CA:** ((deu de ombros, fechou forte os olhos, piscando mais de uma vez))

**PE:** Não foi a gata?

**CA:** Foi a gata.

**JO:** ((caiu na risada)) Olha pra mim, Carlos, conta pra a tia Simone o que foi isso no teu rosto, égua tua cara não treme? ((risos)) Mentindo assim, a gata foi? Égua a gata ((risos))

**PE:** O que foi isto no rosto? Foi a gata, como foi que tu te machucaste?

**CA:** Foi a gata...

**JO:** Que nada, tia Simone! Foi ele que fez, esse menino não tem jeito olhe como é cínico.

**PE:** Ele mesmo? Não foi a gata? Como ele fez isso?

**JO:** Esse menino tem essa mania, a gente briga muito lá em casa, olha o braço dele, tá vendo ((riso)) o papai briga muito com ele, agora coloca a culpa na gata, conta pra tia o que tu faz.

**CA:** ((fica calado))

**PE:** Porque você fez isso ((dirigindo-se a Carlos)? Por que se arranhou?

**CA:** Foi a gata.

**PE:** Foi a gata? E como ela fez isso?

**CA:** ((levou as mãos em direção ao rosto e fez movimentos como se a gata o tivesse atacado com as garras)).

**JO:** Ninguém não sabe o porquê esse menino faz isso, a gente tem uma gata... mas não é ela...((risos)).

**PE:** Faz isso desde quando? ((observa que os braços de Carlos está todo marcado, já cicatrizado como se faltasse pedaços)).

**CA:** ((inclina a cabeça, começa a piscar forte e dar de ombros)).

**JO:** De uns tempos pra cá, a gente briga muito com ele... agora veja só como é esperto esse menino diz que é a gata... que é a gata... tadinha da bichinha... olhe mente pra dona Simone, num se manca.

**CA:** Foi a gata ((insiste))

**PE:** Você se machuca por qual razão, não dói?

**CA:** Foi a gata. ((Faz de novo o movimento como se a gata o machucasse com as garras)).

(DC: 20 nov. 2018)

Nesse ato comunicativo, os dois irmãos participaram da conversa. Carlos, ao justificar os arranhões pelo rosto, utiliza de estratégia coerente colocando a culpa no animal. Nesse momento, a pesquisadora acredita que ele tenha sido vítima, porém os risos do irmão José denunciam que há algo de errado na versão contada por Carlos, que alguma informação foi omitida. No desenrolar do diálogo entre os irmãos, vai sendo revelado que na verdade Carlos é quem se autoflagela, mas ele não reconhece em nenhum momento o ato.

Nesse ato, a primeira relação de alteridade ocorre entre Carlos e a pesquisadora, ou seja, *eu-para-outro*. Aqui Carlos se preocupa com a *imagem* que vai passar para o *outro*, por esta razão mente e coloca a culpa dos arranhões na gata, então, tem-se a relação de *alteridade de preservação da imagem*. Nessa circunstância, o *eu* sabe que atitude não seria aceita pelo *outro*, poderia ser reprovada, então Carlos usa a estratégia de que aquilo que ele faz no privado, não venha a público, não afete sua imagem na escola. Sendo assim, a mentira utilizada não é aquela corriqueira, ela tem intenção; a afirmação culpando a gata é repleta de significado.

Nesse ato é revelada a relação de alteridade de Carlos com o seu corpo, pois ele se machuca, a explicação do fato não é revelada por palavras, mas o ato acontece. Ele provoca cicatrizes pelos membros superiores e chega a fazer na parte do rosto, que por sua vez, é uma das regiões que naturalmente as pessoas procuram mais preservar. Nessa circunstância acontece a relação de *alteridade de autoflagelo*.



A relação de alteridade de *autoflagelo* é algo que acontece no privado, que ele faz com o seu corpo, é uma relação íntima que ele estabelece consigo mesmo, que ele não quer tornar público, por isso a gata é um recurso de justificar que a agressão foi externa, pois ele sabe que socialmente o ser humano valoriza a preservação do corpo.

Quem revela o que acontece na vida privada de Carlos é o seu irmão José, ele traz à tona a inocência do animal de estimação no episódio dos arranhões, e utiliza de algumas valorações para com Carlos, como o de cinismo pelo fato de ele arranjar uma desculpa que convenceria a pesquisadora de que foi algo acidental, ou causado sem seu consentimento.

Passa-se a seguir a uma sumarização de todos os atos de alteridade que ocorreram.

### **Quadro 3:** Sumarização das relações que ocorreram no diário de campo e entrevistas

Nº	Participantes	Trecho	Relações
1	José <i>versus</i> pesquisadora/vídeo	Ao iniciar a entrevista de vídeo gravada pelo celular, a pesquisadora notou que o participante ficou preocupado com a auto imagem na gravação.	eu-para-mim e eu-para-o-outro <b>Alteridade de autoimagem</b>
2	José <i>versus</i> quem assistirá o vídeo	se preocupava com a sua imagem, com as palavras que ia dizer, como autor do discurso e ao destinatário.	eu-para-o-outro <b>Alteridade interação comunitária</b>
3	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	eles quer tirar o tique alimentação	outro-para-mim <b>Alteridade de opressão</b>
4	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	Eles querem fazer uma greve.	eu-para-o-outro <b>Alteridade de reivindicação</b>
5	Trabalhador <i>versus</i> patronal	Eles quiere demitir todos funcionário pra rua.	outro-para-mim <b>Alteridade de opressão extrema</b>
6	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	e a gente tem que pra rua e tomar nossos direito!	eu-para-o-outro <b>Alteridade de reivindicação extrema</b>
7	Medico <i>versus</i> José	é portador de patologia neurológica definitiva	outro-para-mim <b>Alteridade clínica do corpo lesionado</b>
8	Relatório pedagógico <i>versus</i> José.	“percepção de totalidade, ou seja, não é apenas a condição orgânica que representa a pessoa com deficiência, mas a cadeia de suas interações sociais”	outro-para-mim <b>Alteridade Biossocial.</b>
9	José <i>versus</i> namorada	“ela era o primeiro amor da minha vida”	eu-para-o-outro <b>Alteridade do amor</b>
10	Namorada <i>versus</i> Jose	“quando a gente ama a pessoa que vai da vida até a morte. Como um casamento na alegria e no amor, na tristeza, na doença né...tem que amar da vida até a morte a pessoa”	eu-para-o-outro <b>Alteridade do amor/doação/fidelidade</b>
11	Namorada	“ela me traiu com outro menino da escola”	outro-para-mim

	<i>versus</i> Jose		<b>Alteridade deslealdade</b>
12	José <i>versus</i> leitura	“eu falava pra professora eu tinha muita vontade de ler” “Eu não aprendi porque eu acho que a professora poderia trabalhar mais...”	eu-para-mim <b>Alteridade de persistência/desejo</b>
13	José <i>versus</i> colega de trabalho	“Olha aquele jovem ali não vai vencer na vida”. Ela falou na minha cara “disque” eu não vou conseguir ensino médio, porque não sabe lê	outro-para-mim <b>Alteridade depreciativa</b>
14	José <i>versus</i> José (capacidade)	“Eu tenho deficiência, mas é pouco na memória de leitura, mas vou mostrar eu tenho capacidade em muita coisa”	eu-para-mim <b>Alteridade de potencialidade</b>
15	José <i>versus</i> colega de trabalho	“Olha, ele... esse menino, nem parece que ele tem deficiência, tenho irmão que é mais deficiente que ele...e ele tem capacidade de aprender muita coisa”	outro-para-mim <b>Alteridade de potencialidade</b>
16	Catarina <i>versus</i> Carlos	“a postura de dar voz ao seu sobrinho, o incentiva a falar” (no começo da entrevista).	outro-para-mim <b>Alteridade inclusiva</b>
17	Carlos <i>versus</i> pesquisadora e a tia.	“a competência de decodificar assume perante o ‘outro’ um valor positivo, este movimento de reconhecimento acontece pelo fato da valorização da linguagem escrita”.	eu-para-o-outro <b>Alteridade de reconhecimento/enaltecimento</b>
18	Carlos <i>versus</i> texto	“a relação de Carlos e o autor de qualquer texto, não consegue ser plena, a mensagem é decodificada, mas há uma dificuldade na interpretação”	eu-para-o- outro <b>Alteridade de decodificação</b>
19	Carlos <i>versus</i> pesquisadora (mundo)	“tendo como grande aliado o movimento da cabeça para concordar ou discordar”.	eu-para-o- outro <b>Alteridade corpo gestual</b>
20	Carlos <i>versus</i> Professora da sala regular	o aluno não tinha sua competência reconhecida pelo fato de pouco interagir verbalmente	outro-para-mim <b>Alteridade da invisibilidade.</b>
21	Carlos <i>versus</i> igreja <i>versus</i> família	“PE: Na igreja? Tu te sentes amado? Quais são as pessoas que mais te amam? CA: Meu pai e minha mãe”	outro-para-mim <b>Alteridade do amor</b>
22	Carlos <i>versus</i> Família	“quando ele cresceu, não teve mais coragem de deixá-lo sair sozinho, pois o trânsito e o perigo aumentou muito em Belém, então só pode sair acompanhado, mesmo que seja para um lugar próximo”	outro-para-mim <b>Alteridade de super proteção.</b>
23	Médico <i>versus</i> Carlos	“portador da patologia neurológica definitiva necessitando de vigilância contínua nos atos + ajuda de terceiros para a realização de atividades laborativas. Não apresenta condições clínicas de defender a própria vida e nem de praticar por sí só todos os atos da vida civil”. (LAUDO, 09/03/2016).	outro-para-mim <b>Alteridade clínica do corpo lesionado</b>
24	Carlos <i>versus</i> desejo de viajar	“PE: Tu tens vontade de viajar pra algum lugar? Pra qual lugar? Um lugar que tu queiras conhecer, um dia desses tu me falastes... qual era o lugar que tu queiras conhecer? CA: Rio de Janeiro”.	eu-para-mim <b>Alteridade de liberdade</b>
25	Carlos <i>versus</i> o corpo	“PE: Carlos o que foi isso no seu rosto? O que aconteceu? CA: foi a gata”	eu-para-o-outro <b>Alteridade da representação da imagem</b>
26	Carlos <i>versus</i> o corpo	“ele se machuca, a explicação do fato não é revelada por palavras, mas o ato acontece”.	Eu-para-mim <b>Alteridade de autoflagelo</b>

Fonte: Elaboração própria, 2019.

As relações de alteridade de José e de Carlos apresentam as seguintes relações básicas:

1) Os dois participantes pouco pensam em si, pouco agem pensando em si mesmos, uma vez que se identificam três ocorrências da relação de alteridade *eu-para-mim* em José e duas em Carlos.

As ocorrências do *eu-para-mim* de José foram quando este se preocupou com sua própria imagem exibida no vídeo, quando demonstra o desejo de saber ler e quando afirma de que é capaz de aprender, porque tem potencial.

As ocorrências do *eu-para-mim* de Carlos foram quando relatou seu desejo de viajar e quando foi constatado que se autoflagela. Por esta segunda atitude, podemos levantar a possibilidade de Carlos não gostar de si, por isso provoca a dor.

2) As relações de alteridade do *eu-para-outro* de José acontecem em seis situações concretas, a) a imagem que ele transmitira ao telespectador com o vídeo; b) a mensagem que será repassada por ele ao telespectador/pesquisador no vídeo. José não fala de forma aleatória, ele tem o foco no tema principal da entrevista; c) o participante se posicionou nas questões trabalhistas de forma crítica, demonstrando compreender as desigualdades sociais, vendo-se de forma individual e coletiva na luta de classes – empregador e empregado, sabendo perceber a importância da negociação de direitos por meio de conversas entre sindicato e empresários; d) o participante reconhece o momento que se esgota a conversa com o empregador, partindo para uma alteridade extrema de ir às ruas reivindicar pelos seus direitos; e) na vida afetiva, elegeu o primeiro amor da sua vida; f) na relação de namoro, trouxe à tona seus sentimentos de dedicação e doação à pessoa amada.

As relações de alteridade do *eu-para-o-outro* de Carlos aparecem em quatro momentos: a) ao ser solicitado que lesse, conseguiu realizar a atividade com facilidade, sabendo que isso tem um valor social; b) ao entrar em contato com o texto, apresenta habilidade de decodificação, pronunciando palavras simples e complexas, o que para um aluno com DI representa um avanço; c) umas das formas que Carlos usa para interagir com o outro são os gestos, então, podemos dizer que boa parte de suas expressões gestuais têm sentidos, ou seja, fazem parte do elemento discursivo do estudante; d) o participante no evento de autoflagelação demonstra preocupação com a sua imagem em relação ao *outro*, e desta forma, nega que tenha sido ele, tentando evitar um provável julgamento desse *outro*.

3) O *outro-para-mim* de José são sete: a) o fato de o empregador de uma rede de supermercado ameaçar tirar o *ticket* alimentação; b) a atitude extrema do empregador de até mesmo demitir; c) o laudo médico que o condena como lesionado; d) a traição da namorada; e) a depreciação do colega de trabalho; f) o relatório pedagógico do AEE que o admite com potencialidades; g) o colega de trabalho que o reconhece com capacidades.

As relações de alteridade *outro-para-mim* de Carlos são cinco: a) a professora que o invisibilizou por desconhecer que sabia ler; b) a família que não deixa sair de casa; c) o laudo médico que o interdita e o coloca em vigilância contínua para não sair e não fazer nada sozinho; d) a tia que o reconhece e dá voz para que o mesmo fale por si; e) o reconhecimento de que os pais o amam.

Outra possibilidade de análise seria ver a partir de alteridades positivas – que valorizam os participantes de pesquisa, os reconhecendo, os respeitando –; e as alteridades negativas – que os inferiorizam, menosprezam e discriminam.

As alteridades positivas são:

1) a autoimagem de si de José na gravação de vídeo no decorrer da entrevista: Alteridade da autoimagem;

2) a representação de imagem de Carlos perante a pesquisadora: Alteridade de representação da imagem;

3) a autoimagem de José na gravação de vídeo para aquele que irá assistir: Alteridade de autoimagem;

4) a relação de amor de José, no âmbito do namoro;

5) a Alteridade do amor de Carlos, sendo que fica restrito a família;

6) o relatório Pedagógico do AEE de José, Alteridade biossocial, descreve como o participante se vê no meio social (reconhece suas dificuldades, mas dá ênfase em suas qualidades): Alteridade de potencialidade;

7) o ato de decodificar de Carlos: Alteridade de reconhecimento/enaltecimento;

8) a ocorrência na escola, no que se refere à leitura: Alteridade de persistência e desejo de José;

9) a ocorrência durante a entrevista: valoração social da leitura: Alteridade de decodificação, de Carlos;

10) a consciência crítica sobre a possível retirada dos direitos trabalhistas: Alteridade de reivindicação;

- 11) a autoria do participante nas entrevistas: Alteridade inclusiva de Carlos;
- 12) o posicionamento diante da falta de negociação com os empregadores, quando José percebe que o movimento de reivindicação deve se intensificar com o ato de greve: Alteridade de reivindicação extrema;
- 13) a comunicação por gestos: Alteridade do gesto corporal de Carlos;
- 14) a preocupação em argumentar de modo que o destinatário compreenda a mensagem: Alteridade comunicativa;
- 15) o desbravar o mundo: Alteridade de liberdade de Carlos;
- 16) a dedicação de José ao relacionamento a dois: Alteridade de amor/doação/fidelidade;
- 17) o fato de José reconhecer suas dificuldades na leitura, mas isso não é determinante na sua vida, pois se vê como alguém capaz de solucionar problemas do dia a dia: Alteridade de potencialidade;
- 18) a visão da colega de trabalho de que José, apesar de ser deficiente, tem capacidade de aprender: Alteridade de potencialidade;

As alteridades negativas são:

- 1) Alteridade clínica do corpo lesionado de José;
- 2) Alteridade do corpo lesionado de Carlos.

Esta relação os iguala na modalidade de “retardo mental moderado”, vendo-os como similares, considerando os fatores cognitivos como determinantes de uma incapacidade parcial para José e de uma incapacidade total para Carlos. Neste caso, ambos são condenados a uma identidade fechada, sem possibilidade de avanços.

- 3) Alteridade de opressão das condições de trabalho;
- 4) Alteridade de opressão extrema com a ameaça de demissão;
- 5) Alteridade da deslealdade: a relação de José com a namorada;
- 6) Alteridade da invisibilidade: o participante Carlos não é percebido pelos professores como sujeito decodificador;
- 7) Alteridade de superproteção: Carlos não tem autonomia para ir e vir;
- 8) Alteridade de autoflagelo: Carlos tem uma particularidade que procura ocultar;
- 9) Alteridade depreciativa: o colega de trabalho que menospreza a capacidade de José em função da dificuldade na leitura;

Portanto, predominam alteridades positivas, prevalecendo valorações de alteridade que favorecem Carlos.

O quadro 4 sumariza as informações das relações de alteridade:

**Quadro 4 – Agrupamento das relações básicas de alteridade de José e Carlos**

Nº ocorrências	Participantes	Alteridade
03 eu-para-mim (José)	José <i>versus</i> vídeo	Alteridade de autoimagem
	José <i>versus</i> leitura	Alteridade de persistência/desejo
	José <i>versus</i> José	Alteridade de potencialidade
02 eu-para mim (Carlos)	Carlos <i>versus</i> desejo de viajar	Alteridade de liberdade
	Carlos <i>versus</i> o corpo	Alteridade de autoflagelo
06. eu-para- o outro (José)	José <i>versus</i> pesquisadora/vídeo	Alteridade de autoimagem
	José <i>versus</i> quem assistirá ao vídeo	Alteridade interação comunicativa
	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	Alteridade de reivindicação
	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	Alteridade de reivindicação extrema
	José <i>versus</i> namorada	Alteridade do amor
04 eu-para- o-outro (Carlos)	José <i>versus</i> namorada	Alteridade de amor/ doação/ fidelidade
	Carlos <i>versus</i> pesquisadora e a tia.	Alteridade de reconhecimento/enaltecimento
	Carlos <i>versus</i> texto	Alteridade de decodificação
	Carlos <i>versus</i> pesquisador (mundo)	Alteridade do corpo gestual
07 outro-para-mim (José)	Carlos <i>versus</i> o corpo	Alteridade da representação da imagem
	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	Alteridade de opressão
	Trabalhador <i>versus</i> Patronal	Alteridade de opressão extrema
	José <i>versus</i> colega de trabalho	Alteridade depreciativa
	José <i>versus</i> colega de trabalho	Alteridade de potencialidade
	Relatório pedagógico <i>versus</i> José.	Alteridade biossocial
	Médico <i>versus</i> José	Alteridade clínica do corpo lesionado
José <i>versus</i> namorada	Alteridade da deslealdade	
05 outro-para-mim (Carlos)	Catarina <i>versus</i> Carlos	Alteridade inclusiva
	Carlos <i>versus</i> professora da sala regular	Alteridade da invisibilidade
	Carlos <i>versus</i> igreja x família	Alteridade do amor
	Carlos <i>versus</i> família	Alteridade de super proteção
	Médico <i>versus</i> Carlos	Alteridade clínica do corpo lesionado

Fonte: Elaboração própria, 2019.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] é preciso uma palavra outra para encontrar o outro de si mesmo, e o outro de si mesmo como outra palavra não representável, não assimilável, não julgável. É preciso a palavra que cala e a palavra que escuta.*

(Augusto Ponzio, 2010)

A epígrafe de Augusto Ponzio remete para a postura responsiva da pesquisadora diante de seus *outros*, os participantes da pesquisa. Toma-se a palavra do *outro* sem nenhuma intenção de julgamento e sem nenhuma intenção de calar sua voz. A pesquisa intitulada “Relações de alteridades: narrativa de/sobre alunos com deficiência intelectual”, referenda uma atitude responsiva de escuta. Escutar o *outro* a partir de um princípio dialógico.

Concebe-se que os sujeitos de pesquisa como pessoas que historicamente são construídas por palavras alheias e palavras suas. A partir das narrativas dos estudantes com DI, foi possível estabelecer uma análise dialógica, em que as relações de alteridade foram sendo desveladas, caracterizadas e analisadas. Vale ressaltar que o desafio da pesquisa dos alunos com DI na EJA, possibilitou o contato da pesquisadora com o *corpus* da pesquisa e fez refletir sobre as interações desse *outro* na escola, no trabalho e no lar.

Retomando o objetivo geral que foi analisar dialogicamente as relações de alteridade e as suas implicações na constituição dos alunos do AEE da EJA com DI, pode-se perceber que a relação *eu-outro* estão tanto nas narrativas dos alunos, como em outras vozes de quem falam sobre eles, como as contribuições do registro do diário de campo com as percepções da professora do AEE, das professoras do ensino regular, da tia e do pai dos alunos, ajudando na construção das narrativas, trazendo elementos macros e micros que ora ratificam as falas dos estudantes e que ora complementam os dados da pesquisa, dando subsídios para a análise dialógica.

As questões norteadoras foram: quais as relações de alteridade que ocorrem nas narrativas dos alunos com DI? Como o estudante com DI se constitui a partir da palavra do outro? Quais valorações ocorrem entre o *eu* e o outro? Nestas percebeu-se que, apesar dos estudantes terem uma proximidade pela condição de deficiência intelectual e ainda serem de mesmo núcleo familiar, suas narrativas são bem diferentes, que as relações do *eu* e do *outro* refletem em suas vidas, expressas nas interações dos enunciados tanto escritos como falados em relação a si e ao *outro*, as quais influenciaram na constituição dos dois participantes, cada um a seu

modo. No caso do enunciado escrito se evidencia no laudo médico e no relatório do AEE, enquanto que no enunciado falado é aquele observado no cotidiano do aluno, em ambos os casos tais discursos tiveram valorações tanto positivas como negativas que repercutiram em suas constituições, e desse modo ratificaram a relevância das inquietações iniciais, em que os discursos dialógicos por meio das narrativas evidenciaram que o sujeito não tem uma identidade fechada, mas alargada sempre pelo *outro*.

A metodologia da análise dialógica alinou-se ao referencial teórico tanto no que diz respeito ao conceito bakhtiniano de alteridade, como para perceber o outro historicamente de acordo com as abordagens da deficiência, enriquecendo a narrativa dos participantes, pois suas falas estão estreitamente ligadas ao olhar do outro sobre a pessoa com deficiência. Sendo assim, cada enunciado e gesto esteve cercado da relação *eu-outro*.

Na pesquisa, as relações de alteridade aconteceram na interação entre *eu-outro* revelando nos atos comunicativos as relações básicas do *eu-para-o-outro*, o *outro-para-mim* e *eu-para-mim*, os quais aconteceram no cotidiano de forma viva pelo diálogo. Destas formas básicas emergiram as vinte seis relações de alteridade que propiciaram ter um parâmetro das interações de cada um dos participantes, que em ato contínuo puderam ser agrupadas em valorações positivas e negativas que contribuíram para compreender como cada ser como único e cada evento como irrepetível.

No caso de José foi possível perceber as relações, *eu-outro*, mais ampliadas, o estudante está inserido em ambientes sociais diferentes, com maior possibilidade de interação com o outro, enquanto pessoa ou como instituição, isso favorece a sua leitura de mundo, sua postura crítica diante de questões sociais, políticas e econômicas, o seu senso de justiça e responsabilidade, bem como reconhecer as suas dificuldades de leitura de texto.

É interessante perceber que a sua relação de alteridade se aproxima da abordagem da inclusão como bem-estar social da deficiência, em que sua inserção no mercado de trabalho não é apenas um benefício na sua renda, mas principalmente um elemento de inclusão social, em que ele participa de forma ativa.

Em relação ao contexto escolar, José apresenta a convicção que o estudo é importante, por isso não mede esforços para frequentar as aulas e concluir o ensino médio. Em sua narrativa, ele é movido pelo desejo de desenvolver a habilidade da



ler, inclusive sabe que o seu tempo de aprendizagem, por isso cita que o professor poderia acompanhar mais de perto, treinar mais a leitura.

Essa pesquisa revela a necessidade de a escola repensar as estratégias de ensino para a pessoa com DI, considerando a possibilidade de avaliações orais, da metodologia comunicativa alternativa para auxiliar no desenvolvimento da leitura e nos recursos de multimídias como vídeos, jogos, dentre outros.

Na vida pessoal a ampliação das relações afetivas revelou a experiência concreta de um namoro, em que esta vivência fez com que ele José experimentasse os dois lados: o amor e o conflito da relação a dois. Mesmo com o término do relacionamento José manteve a convicção de valores de respeito e fidelidade, o que aponta que a pessoa com DI precisa ter a autonomia para viver a sua vida amorosa, inclusive no que se refere à constituição de família.

Nesse mesmo percurso de análise da narrativa está a constituição do participante Carlos. Ele vem de um contexto familiar igual ao de José, mas suas situações concretas de interação com o outro são diferentes, na medida em que o seu laudo médico o marca como completamente “incapaz”. Carlos é muito introvertido, pouco comunicativo, superprotegido, com pouca autonomia, o que reflete na relação que estabelece com o mundo, pois sua cadeia de relações é restrita ao convívio dos familiares.

Carlos como DI se destacou pela habilidade da decodificação, demonstrando que essa habilidade, no que diz respeito às pessoas que apresentam DI, tem o seu valor. A marca de Carlos na narrativa é de um sujeito capaz de se relacionar com o outro pela via da alteridade de decodificação, com a oralidade e por gesto corporal. A decodificação perpassa pelo seu capricho de escrita e de leitura de texto, pois para ele o ato de decodificar tem um significado de avanço na aprendizagem e na vida social, isso se comprova pela expressão facial de satisfação, já que ele é introvertido.

Por outro lado, a habilidade de decodificar fica restrita ao texto, não se amplia para outras relações com o *outro*, como a do debate, como a da argumentação e isto reflete na sua visão de mundo mais restrita e a dificuldade de solucionar problemas do cotidiano.

No âmbito da escola, a experiência de Carlos trouxe à tona a questão da invisibilidade do aluno com deficiência, pois de modo geral, os professores deixam a cargo da educação especial o seu acompanhamento de aprendizagem, revelando

que o processo inclusivo precisa ser revisto, pois se o professor percebesse tanto a habilidade de decodificação poderia ter reconhecido essa qualidade, aumentando a sua autoestima e incentivando com estratégias de interpretação de texto. Além de que, poderia ter promovido circunstâncias de atividade de maior interação de Carlos com outros alunos de classe, como atividades de leitura compartilhada, de produção textual em dupla que se amplia suas relações sociais.

A relação familiar de Carlos ressalta a superproteção, mas esta condição também é estreitamente relacionada a abordagem médica da deficiência, em que a pessoa com deficiência requer cuidados, requer vigilância, refletindo na postura dos pais em criar um laço de dependência de Carlos para todos os atos da vida. Nessa perspectiva a pesquisa aponta a necessidade da escola e da educação especial de orientar os pais de deixarem seus filhos gradativamente experimentarem um pouco da vida, mesmo que isso envolva risco e perigo.

Essa pesquisa trouxe uma nova perspectiva da pessoa com DI, a qual não é determinada pela sua condição biológica, embora faça parte da sua constituição, pois as relações de alteridade ao longo das narrativas apontaram que a cadeia de interações em que a pessoa com deficiência está inserida vai modificando a sua forma de ser e de ver o mundo, por esta razão a relação *eu-outro*, sobretudo as de valorações positivas, são importantes na constituição de pessoas com DI, dando-lhes mais autonomia, autoestima e avanço na resolução de conflitos nas situações da existência humana. Logo, as relações de alteridade evidenciaram que a relação *eu-outro* influencia o sujeito, sendo pertinente a proposição que ninguém está condenado a nascer, viver e morrer em uma identidade fixa, mas que o sujeito com DI quando entra em interação com o outro, sai de sua fronteira e retorna ao ponto inicial da sua individualidade sempre modificado.

Inclusive a pesquisadora como educadora após os dados desta pesquisa mudou a sua percepção do outro com DI, vendo-os com um olhar diferenciado, observando que cada sujeito tem o seu valor, que as palavras e atitudes antes de ser lançadas ao outro deve seguir o princípio do ato responsivo.

E assim, conclui-se que a vida é dialógica, que não se tem como fugir da relação do *eu-outro*, considerando toda a arquitetônica em que as relações são tecidas, que nenhuma palavra é descontextualizada, todos os enunciados são prenhes de resposta.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cristina Nacif. N. O coordenador Pedagógico como agente de inclusão. In: Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM, Solange e Souza; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

\_\_\_\_\_. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: outros conceitos básicos**. São Paulo: Contexto, 2016, p.95-114.

\_\_\_\_\_. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Claro enigma**. Posfácio Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar, e a constituição do sujeito**. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012. Disponível em <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/imagens/pdf/KatiúsciaAntunes\\_Tese\\_2012.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/imagens/pdf/KatiúsciaAntunes_Tese_2012.pdf)>. Acesso em 15 abr. 2017.

ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. In: **Revista Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso (versão trilingue: port. ingl. esp). Vol. 9 (1º semestre, 2014), Nº. especial. LAEL-PUC/SP. 4-24. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9nspe/02.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES L., GIOVANETTI, M. A. G. C., GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-52.

\_\_\_\_\_. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Diálogo I: a questão do discurso dialógico. In: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2016, p.113-124.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do Acto**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. coord. Bruno Monteiro. Porto: Deriva editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 21-38.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 2005, p. 27-36.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação Inclusiva: Atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BENTES, José de Anchieta de Oliveira; LOUREIRO, Simone de Jesus da Fonseca. Mikhail Bakhtin: incluindo o outro. In: BENTES, José Anchieta; RODRIGUES, Isabel Cristina França (Orgs.). **Linguagens e práticas docentes: relações bakhtinianas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017, p. 121-143.

BRAIT, Beth ; CAMPOS, Maria. Inês. Batista. Da Rússia czarista à web In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, Beth.; SILVA, Maria Cecilia Sousa e (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017, p. 9-25.

BRAMBILA, Guilherme. O(s) lugar(es) da Análise Dialógica do Discurso na contemporaneidade: focalizando a crise na segurança pública no ES. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 303-321, jan./jun. 2017.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

\_\_\_\_\_. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005, p. 265-273.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, p. 11, seção 1.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: imprensa, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_base\\_s\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf)>. Acesso em: 26 nov.2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. **Deixa que eu falo**: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/Disserta%C3%A7%C3%B5es2014/dandr%C3%A9acastanheira.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

DAVIS, Lennard J. A construção da normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Tradução José Anchieta de Oliveira Bentes. In: DAVIS, L. J. (Ed.). **The disability Studies Reader**. 2d ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16. (texto digitalizado).

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O Delineamento da pesquisa qualitativa. In: DESLAURIERS, Jean-Pierre et al. **A pesquisa Qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Sociologia), p. 127-153.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis** 28. Brasília: Letras Livres, p. 1-8, julho, 2003. Disponível em <[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em: 26 set 2018.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ipbex, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática para a liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABEL, Susan L. Chapter 1: Introduction: Disability studies in education In: GABEL, Susan L. (Ed.) **Disability studies in education**: Readings in Theory and Method. New York: Peter Lang. 2005, p.1-20.

GAI, Daniele Noal. **Deficiência mental, escolarização, narrativas**: a Terceira Margem do Rio. Dissertação. UFRGS, 2008. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13501>>. Acesso em 23 abril 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 11-23.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo horizonte: Autêntica editora, 2013, p. 11-28.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês**: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAUJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, Denise Meyrelles. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: construindo outros possíveis. In: Caiado, Katia Regina Moreno; Baptista, Claudio Roberto de; Jesus, Denise Meyrelles (orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações. 2017, p. 141-158.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Tereza (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 29-46.

LABOV, Willian; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the Verbal and Visual Arts**. Seattle: U. of Washington Press, 1967, p. 12-44.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEITE, Marli Quadros. Interação do texto falado e discurso. In: BRAIT, Beth e SILVA Marília Cecília Souza e (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2017, p. 216-235.

LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1979.

LOPES, Pedro. Deficiência intelectual e identidade: notas a partir de trajetórias pessoais. In: 28ª Reunião Brasileira de Antropologia, 2012, São Paulo. **Anais 28ª RBA**, 2012. Disponível em <[http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_28\\_RBA/programacao/grupos\\_trabalho/artigos/gt34/Pedro%20Lopes.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_28_RBA/programacao/grupos_trabalho/artigos/gt34/Pedro%20Lopes.pdf)> . Acesso em: 26 nov. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Atlas, 2006.

MACHADO, Irene A. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. Programa de pós-graduação em comunicação e semiótica PUC- SP. **Itinerários Araraquara**, nº 12, 1998.

MARÇAL, Rodrigo e Tarcízio Francisco. **Eu e o Outro. Bom combate.** 2007. Disponível em: < <http://verbosdeversos.com.br/bom-combate/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MARCUSCHI, LUIZ ANTONIO. Da fala para a escrita: processos de Retextualização. In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 45-125.

MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Integração / inclusão escolar. In: MARTINS, L. A. R. **A inclusão escolar do portador da Síndrome de Down:** o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2002, p. 23-42.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História das políticas públicas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Marisol Barenco; MIOTELLO, Valdemir. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. In: **Revista Teias.** V.14. nº.31. Culturas, linguagens e a pesquisa em educação, 2013, p. 218-226. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24340>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MIOTELLO, Valdemir. A palavra própria e a palavra outra na vivência. In: Miotello, Valdemir. **Um ser expressivo e falante:** refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 7-12.

\_\_\_\_\_. Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida. In: SHERMA, C.C. et al. (org.). **Por uma escuta responsiva:** a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. Alargando os limites da identidade. In: Grupo de Estudos dos gêneros do discurso – Gege/ UFSCar (org.). **A escuta como lugar do diálogo** – Alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Izabel de. A identidade é uma armadilha. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Izabel de (orgs.). **A alteridade como lugar da incompletude.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 10-11.

MUSSARELLI, Felipe. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. In: GEGE grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso Palavras e Contrapalavras. **Constituindo o sujeito em alter - ação.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 36-39.

NEVES, Liane Correa Mesquita; FERREIRA, Vilson Sebastião. Vozes que nos constituem. In: Grupo de estudos Bakhtinianos ATOS-UFF. **Palavras próprias-alheias:** vida, arte e alteridade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 61-68.

NIGRIS, Mônica Éboli de. A perspectiva bakhtiniana para o eu-para-mim e o eu-para-o-outro. In: PAULA, Luciane de e STAFUZZA, Genissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin:** pensamento interacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 201-218.

OLIVEIRA, Leticia Castro Neves de. Luz da consciência. In: Grupos Bakhtinianos ATOS/UFF. **Palavras próprias-alheias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 35-42.

PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza. **O Direito a Diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PAULA, Cláudia Regina de. **Educar para a diversidade**: entrelaçando redes, saberes e identidades. Curitiba: InterSaberes, 2013.

PEREIRA, Josiane Eugenio. **História, memória e educação**: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC,1955-1970). Dissertação de mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Pós-Graduação em Educação, Criciúma - SC, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1759/1/Josiane%20Eug%C3%AAnio%20Pereira.pdf>> Acesso em: 8 set. 2017.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. (Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.) Lisboa: Ática, 1973 (4ª ed. 1993).

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PONZIO, Augusto. Dialogando sobre diálogo em Bakhtin com Wladimir Krysinski. In: RODRIGUEZ, Ida; PETRILLI, Susan; LUCA, Ariana de. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva Bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016a, p. 49-64.

\_\_\_\_\_. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

\_\_\_\_\_. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano (Orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: Valéria Amorin Arantes, Maria Tereza Mantoan, Rosângela Gavioli Pietro. **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-60.

RAIÇA, Darcy. Qual o papel da família no processo educativo. In: RAIÇA, Darcy; PRIÓSTE, Cláudia; MACHADO, Maria Luiza Gomes. (org.). **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência intelectual**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 63-70.



RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis (The qualitative analysis research and dialogical speech: possible ways). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. 15(2), 2014. p.44-60. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11815/8799>>. Acesso em: 08 out. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 6, p. 37-50, 2006. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros. Aspectos históricos da Educação Inclusiva. In: SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros (orgs.). **Educação Inclusiva: aspectos políticos-sociais e práticos**. Jundiaí: Paco editorial, 2013, p. 7-30.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão e Educação: Culturas Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SCHÜTZ, Fernanda Dias. Linguagem, dialogismo e subjetividade: a relação eu/outro na interação entre família e uma criança com deficiência. **REVISTA TECNICA ELETRÔNICA – FADERS**, Porto Alegre, 1-19, 27 ago. 2012. Disponível em: <[https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.faders.rs.gov.br%2Fuploads%2F1405018889revista\\_eletronica\\_faders\\_def.doc](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.faders.rs.gov.br%2Fuploads%2F1405018889revista_eletronica_faders_def.doc)>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano do Amaral Oliveira (org.). **Estudos do discurso perspectiva teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-70.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Regina Xavier. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 45-58.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fatima. **Educação e Saúde: o professor e o aluno com deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Estética da criação Verbal. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016, p.165-187.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD (Some didactical remarks on dialogical discourse analysis – ADD). **Domínio de Linguagens**, Uberlândia, vol. 10 n.3, jul/set 2016. p.1076-1094. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006/18770>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

SODELLI, Fernanda Guilardi. **Questões Invisíveis e as histórias Contadas pelos Jovens: Deficiência Intelectual e Vulnerabilidade ao HIV/ AIDS**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Quest%C3%B5es+Invis%C3%ADveis+e+as+hist%C3%B3rias+Contadas+pelos+Jovens%3A+Defici%C3%Aancia+Intelectual+e+Vulnerabilidade+ao+HIV%2F+AIDS.&type=AllFields>> Acesso em: 22 abr. 2017.

SOUZA, Solange e Jobin; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / *Research in human sciences: a Bakhtinian reader*. **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. (org.). **Conceitos-chaves**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

STOSIEK, Daniel. Franz Rozenzweig no Brasil. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel (Orgs.). **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 95-130.

TOMASINI, Maria Elizabete Archer. Trabalho e eficiência mental: uma questão a ser repensada. In: **Revista Brasileira de Educação especial**, volume II, número 3, 1995.

TURATI, Carlos Alberto. A identidade como uma armadilha; a identidade como necessidade de ser. In: Grupo de Estudo Gêneros do Discurso- GEGe/UFSCar. **A Escuta como lugar do Diálogo: alargando identidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 89-92.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência de Mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org)> Acesso em: 30 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

VASCONCELLOS, Karina de Mendonça. **Convivendo com a alteridade:** representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia. Recife, 2008. Disponível em: <[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/8246/arquivo3596\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/8246/arquivo3596_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016, p.151-165.

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

**Pesquisadores responsáveis:** Simone de Jesus da Fonseca Loureiro e José Anchieta de Oliveira Bentes (orientador)

Primeiro nos apresentamos: eu, Simone de Jesus da Fonseca Loureiro, sou coordenadora pedagógica da SEDUC, estou fazendo mestrado na UEPA e José Anchieta de Oliveira Bentes é professor da UEPA. Ambos estamos pesquisando sobre o aluno do AEE.

O aluno do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

\_\_\_\_\_ ,  
sob minha responsabilidade, está sendo convidado a participar da pesquisa “Narrativas de alunos do AEE: Relações de Alteridade”.

Estou ciente que a pesquisa pretende analisar a alteridade e a sua relação com a constituição da identidade dos alunos do Atendimento Especializado da EJA. Que será adotado o (s) seguinte (s) procedimento (s) para coleta dos dados: Diário de campo, narrativas de alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado, a partir de uma percepção de educação inclusiva. Durante a escuta das narrativas estou ciente que possível que o participante se emocione ou se angustie, caso alguma pergunta seja desconfortável é garantido o direito de não responder. Dentre os benefícios da pesquisa será possível ampliar as discussões sobre a importância das relações do aluno do AEE com as outras pessoas – professor, amigos, familiares que influenciam na sua constituição. Neste sentido em uma perspectiva inclusiva, a pesquisa poderá refletir sobre práticas pedagógicas, na relação familiar, nos ciclos de amizade de forma que o aluno do AEE tenha suas limitações e potencialidades reconhecidas ou valorizadas.

Para participar desta pesquisa, eu não terei nenhum custo nem receberei qualquer vantagem financeira. Estou ciente que a qualquer tempo posso recusar-me a participar, bem como retirar a participação do aluno sob minha responsabilidade, sem qualquer penalidade ou modificação na forma que é atendido (a). Tenho o esclarecimento que o pesquisador irá tratar a identidade do Aluno do AEE com padrões profissionais de sigilo e não será identificado em nenhuma publicação. Além disso, serão tomadas as medidas necessárias a fim de garantir a integridade dos sujeitos ainda que os riscos se façam presentes ao utilizar:

- Os alunos do AEE sujeitos da pesquisa: para isso serão utilizados nomes fictícios escolhidos pelos alunos a fim de resguardar sua identidade e de sua família;

A fim de garantir que as medidas acima serão tomadas, eu receberei uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido, destacando a minha participação nesse estudo é voluntária e se eu decidir não permitir a participação ou quiser desistir em qualquer momento da pesquisa, tenho absoluta liberdade de fazê-lo sem penalização alguma. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Os resultados estarão à minha disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do aluno do AEE não será liberado sem a minha permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a mim.

Minha autorização contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico local.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do aluno do AEE sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

**Declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

Nome e assinatura do participante \_\_\_\_\_ Local e data \_\_\_\_\_  
 Eu \_\_\_\_\_ responsável  
 pelo aluno do AEE \_\_\_\_\_, após ter  
 recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo que ele (a)  
 participe desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda  
 informação por ele (a) transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de  
 caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em  
 duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s)  
 pesquisador (es).

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Orientador

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

Pesquisadora Principal: Simone de Jesus da Fonseca Loureiro Fone 91 989850400  
 Demais pesquisadores: Dr José Anchieta de Oliveira Bentes. Fone 91 991150986  
 Comitê de Ética em Pesquisa: Bairro Marco, travessa Perebebui, 2623- Belém/ PA  
 Telefone do Comitê: 91 3276-0829

## APÊNDICE 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO**

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos, por meio deste termo, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada: “Narrativas de alunos do Atendimento Educacional Especializado: Relações de Alteridade”. Nesta pesquisa, pretendemos analisar a alteridade e a sua relação com a constituição da identidade dos alunos do Atendimento Especializado da EJA.

Para esta pesquisa adotaremos o (s) seguinte (s) procedimento (s) para coleta dos dados: Diário de campo e entrevistas gravadas por áudio, narrativas de alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado, a partir de uma percepção de educação inclusiva. Durante a escuta das narrativas é possível que o participante se emocione ou se angustie, caso alguma pergunta seja desconfortável é garantido o direito de não responder.

Mas há coisas boas que podem acontecer como ampliar as discussões sobre a importância das relações do aluno com as outras pessoas – professor, amigos, familiares que influenciam na sua constituição. Em uma perspectiva inclusiva, a pesquisa poderá refletir sobre práticas pedagógicas, na relação familiar, nos ciclos de amizade de forma que o aluno do AEE tenha suas limitações e potencialidades reconhecidas ou valorizadas.

Sendo assim, a sua participação se dará nos vários momentos a fim de que se obtenham informações sobre o objeto de estudo. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. Esclarecemos ainda que estas informações serão veiculadas apenas no meio científico.

Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse e autorizo a minha participação neste estudo.

**Declaro ter recebido uma cópia deste termo de assentimento.**

---

Nome e assinatura do participante

---

Local e data

**ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que estou ciente das informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios.

Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo o uso das informações, manifestando o meu consentimento em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Local e Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Local e Data

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

## ANEXO

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Narrativas de alunos do atendimento educacional especializado: relações de alteridade

**Pesquisador:** SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83181517.4.0000.5174

**Instituição Proponente:** Centro de Saúde Escola do Marco

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.701.985

**Apresentação do Projeto:**

A proposta de pesquisa intitulada Narrativas de alunos do Atendimento Educacional Especializado: relações de Alteridade tem como objetivo analisar a alteridade e a sua relação com a constituição da identidade dos alunos do atendimento especializado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – de alunos com Deficiência Intelectual (DI) e com Transtorno de Personalidade (TP). A pergunta central da pesquisa é: como as relações de alteridade influenciam na constituição da identidade dos alunos no atendimento educacional especializado da EJA – com DI e TP? Em busca da resposta, será utilizada pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que esta tem como característica observar um ambiente natural, sendo este a sua fonte direta, em que o pesquisador exerce uma investigação intensiva, a qual ocorrerá por meio da análise dialógica do discurso a partir da metodologia da narrativa em uma perspectiva bakhtiniana. A técnica de pesquisa utilizada será a entrevista semiestruturada, a qual será gravada por áudio, transcrita e analisada em forma de diálogo. Os referenciais teórico-metodológicos principais adotados para o desenvolvimento da pesquisa tem como autores de base Bakhtin (2010, 2016), e Volóshinov (2017). Neste contexto, toma-se como base o conceito de alteridade em relação com o de identidade, assumindo que os seres humanos são incompletos e vão se constituindo a partir da relação do eu com o outro. Palavras-chave: Narrativa, alteridade, aluno do atendimento educacional especializado.

**Endereço:** Trav. Perebeui, 2623

**Bairro:** Marco

**CEP:** 66.067-670

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3276-0829

**Fax:** (91)3276-8052

**E-mail:** cep\_uepa@hotmail.com





UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E



Continuação do Parecer: 2.701.965

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Analisar sobre a alteridade e a sua relação com a constituição da identidade dos alunos do atendimento especializado da EJA – com DI e com transtorno de personalidade. Objetivo Secundário: • Reconstituir o contexto em que foram produzidas as narrativas, enfocando nas relações Eu e Outro;• Interpretar como o aluno do atendimento especializado – com DI ou transtorno de personalidade – se constituem a partir da palavra do “outro”;• Analisar as valorações que ocorrem na relação “eu” e o “outro”.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os Riscos e Benefícios apresentados estão compatíveis com a Resolução 466-2012.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

É uma pesquisa interessante que visa atender uma demanda da educação especial com pouca amplitude no âmbito das pesquisas científicas. Atende aos preceitos da Resolução N° 466-2012 que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta todos os termos obrigatórios solicitados conforme Resolução N° 466-2012 que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos..

**Recomendações:**

Não há recomendações, todas foram atendidas de acordo com a Resolução N° 466-2012 que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos..

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou listas de inadequações foram atendidas nesta versão.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1043114.pdf	19/04/2018 15:02:18		Aceito
Outros	TERMO_ACEITE_DO_ORIENTADOR.pdf	16/03/2018 11:29:48	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	16/03/2018 11:25:09	SIMONE DE JESUS DA FONSECA	Aceito

Endereço: Trav. Parebebul, 2623

Bairro: Marco

CEP: 66.087-670

UF: PA

Município: BELEM

Telefone: (91)3276-0829

Fax: (91)3276-8052

E-mail: cep\_uepa@hotmail.com



UEPA - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO PARÁ- CENTRO  
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E



Continuação do Parecer: 2.701.985

Outros	TERMO_AUTORIZACAO_INSTITUCIO NAL.pdf	16/03/2018 11:25:09	LOUREIRO	Aceito
Cronograma	atual_cronograma.docx	16/03/2018 11:17:39	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.docx	07/12/2017 18:51:32	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO.doc	07/12/2017 18:49:17	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_DE_ETICA_Simon e.docx	07/12/2017 18:41:02	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	07/12/2017 18:21:18	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito
Folha de Rosto	conep_plataf_brasil_simone_loureiro.pdf	07/12/2017 18:14:45	SIMONE DE JESUS DA FONSECA LOUREIRO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELEM, 08 de Junho de 2018

Assinado por:  
EDILÉA MONTEIRO DE OLIVEIRA  
(Coordenador)

Endereço: Trav. Perebebul, 2623  
Bairro: Marco CEP: 66.087-670  
UF: PA Município: BELEM  
Telefone: (91)3276-0829 Fax: (91)3276-8052 E-mail: cep\_uepa@hotmail.com



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Tv: Djalma Dutra s/n – Telegrafo  
[www.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.uepa.br/mestradoeducacao)